

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

DAIANE PADULA PAZ

**“ENTRE-NÓS”:
A URDIDURA DA IDENTIDADE PROFISSIONAL E DA COMPETÊNCIA DIGITAL
DOCENTE**

PATO BRANCO

2023

DAIANE PADULA PAZ

**“ENTRE-NÓS”:
A URDIDURA DA IDENTIDADE PROFISSIONAL E DA COMPETÊNCIA DIGITAL
DOCENTE**

**"AMONG US/KNOTS":
THE WARP OF PROFESSIONAL IDENTITY AND DIGITAL COMPETENCE OF
EDUCATORS**

Tese apresentada como requisito para obtenção do título de Doutora em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Orientador(a): Edilson Pontarolo

Coorientador(a): Franciele Clara Peloso

PATO BRANCO

2023



[4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Esta licença permite remixe, adaptação e criação a partir do trabalho, para fins não comerciais, desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es) e que licenciem as novas criações sob termos idênticos. Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.

FOLHA DE APROVAÇÃO



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Campus Pato Branco



DAIANE PADULA PAZ

ENTRE-NÓS: A URDIDURA DA IDENTIDADE PROFISSIONAL E DA COMPETÊNCIA DIGITAL DOCENTE

Trabalho de pesquisa de doutorado apresentado como requisito para obtenção do título de Doutor Em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Área de concentração: Desenvolvimento Regional Sustentável.

Data de aprovação: 13 de Setembro de 2023

Dr. Edilson Pontarolo, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Giovanna Pesarico, - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Dra. Maria Da Conceicao Silva Lima, Doutorado - Universidade Federal de Pernambuco (Ufpe)

Dr. Rosa Maria Vazquez Recio, Doutorado - Universidad de Cádiz

Dra. Suzana Gilloli Da Costa Nunes, Doutorado - Fundação Universidade Federal do Tocantins (Uft)

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 13/09/2023.

Dedico esta pesquisa a todos “Nós”:
Nós, que somos tantos,
mas, que somos únicos;
Nós, que,
(entrelaçados)
tecemos um mundo melhor;
Nós que temos na garganta
(a mudança);
Nós, docentes;
A Nós.
Por Nós.

AGRADECIMENTOS

Tela, fio, trama e urdidura são termos que remetem ao trabalho manual. Manual é também o labor de tecer um material dessa natureza: Uma Tese.

Texto-tecido que atou minhas mãos e pensamentos nos últimos quarenta e oito meses e que se transformou em um ideal.

Muitas pessoas foram partícipes nesse sonho, a quem devo meus sinceros agradecimentos, e entre as quais destaco:

Os docentes, que compartilharam comigo suas histórias. Seus relatos de resiliência me ensinaram muito mais do que imaginam;

Meu filho Lucas, sorriso fácil, razão do meu viver. Tecido por mim, com meus melhores fios;

Minha família, base que me constitui e que me dá sustento. Especialmente minha mãe, convite vivo à esperança e palavra de apoio para meus maiores planos;

Meu pai, por jamais questionar minhas escolhas;

Minha irmã, pelos ensinamentos de amor e partilha, desde sempre;

Meu companheiro Leo, pelo carinho e paciência nas épocas mais difíceis;

Minhas gatinhas, Astrid e Atena, por não me deixarem nunca sozinha. Nunca mesmo.

Minhas amigas Ana, Lidi e Fê, por compreender minhas ausências.

Minhas amigas Simone e Sabrina, por escutarem minhas angústias e vibrarem com a leitura dos meus capítulos. Na minha casa sempre haverá “chazinho do coração” para vocês.

O Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU), pelo espaço de reflexão e consciência crítica.

Meus queridos amigos Charo y Javier, pela acolhida em “nuestra casa” e pela amizade que atravessa o oceano.

Minha Teacher Dani, por me ajudar no inglês desde o processo de seleção até o resumo final da tese. Thank you!

Meus colegas de trabalho que cobriram meus horários. A ajuda “entre-nós” é a prova de que acreditamos uns nos outros.

Colegas da Primeira Melhor Turma de Doutorado. Juntos vencemos esse desafio!

Colega e amiga Marcia Dominique, por receber-me em sua casa. O “cafofo” facilitou muito minha vida nas épocas de aulas em Pato Branco.

Todos os amigos cujos nomes não citei, mas que de alguma forma compuseram essa rede de apoio. Recebam meu carinho especial.

Agradeço com deferência:

Ao Professor Edilson Pontarolo, pela confiança extrema em minha capacidade. Tua frase “voa, passarinho!” foi o incentivo que eu precisava para ocupar outros espaços “além-mar”.

À Professora Clara Peloso, por dar leveza, cor e um toque de arte no texto rígido. Adoro teu jeito ousado de pensar e a forma como nos ensina a conjugar o verbo “esperançar”.

À Professora Rosa Vázquez Recio, por me receber tão carinhosamente na Universidade de Cádiz, pelos tantos ensinamentos e palavras de apoio. Você é um exemplo doçura, competência e humildade.

Às instituições Universidade Tecnológica Federal do Paraná e Universidade de Cádiz por serem espaços de crescimento intelectual e científico que servem à sociedade.

Ao Instituto Federal do Paraná, instituição onde, com orgulho, desenvolvo o melhor de minha identidade profissional. Agradeço à política que possibilitou que eu me dedicasse inteiramente ao Doutorado; expressão de valor à formação docente, a qual retribuo com essa grandiosa produção.

À Fundación Carolina, pela concessão da bolsa do Programa de Mobilidade para Professores que me oportunizou não apenas promover a cooperação cultural e científica entre Brasil e Espanha, conforme previsto, mas sentir o poder transformador de uma experiência internacional.

Aos membros da banca pela leitura atenta e valiosas contribuições. Esse texto é tecido também por – e para – vocês.

Quem escreve, tece.
Texto vem do latim "*textum*", que significa tecido.
Com fios de palavras, vamos dizendo;
com fios de tempo, vamos vivendo:
Os textos são como nós,
tecidos que andam.
(Eduardo Galeano)

RESUMO

Afilado ao entendimento de que a identidade profissional e a competência digital docente vão sendo construídas através das interações sociais e vivências que tem o professor ao longo de sua vida foi delineado este estudo que tem por objetivo central caracterizar diferentes aspectos que se imbricam e que podem incidir na identidade profissional e na competência digital do docente ao longo de sua trajetória de vida. Circunscrita metodologicamente como pesquisa biográfico-narrativa recorre a histórias de vida de docentes como forma de aproximar-se de suas experiências e inquietudes sob três dimensões que se interrelacionam: A identidade profissional: Reconstruindo o caminho para a docência; Ser docente na atualidade: demandas e crise; e Competência digital docente: autopercepção. Do ponto de vista educacional e social, essa pesquisa justifica-se pela relevância e atualidade de sua temática, uma vez que o docente é agente de grande importância na sociedade e que sua percepção, anseios e inquietudes relacionados à Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação que tangem sua práxis devem ser levados à pauta em estudos de natureza científica. Além disso, representa uma oportunidade para ouvir e compreender as mudanças relacionadas à digitalização do ensino vivenciadas pelos docentes e as formas como têm se adaptado aos desafios da profissão na atualidade. As aproximações realizadas entre o arcabouço teórico mobilizado e os relatos permitiram esclarecer aspectos do seu fazer pedagógico que afetam sua identidade profissional e sua competência digital. Entre as contribuições trazidas está a intenção de uma visão holística que dá valor às narrativas, ao histórico e ao singular como meio de conhecer e partilhar saberes experienciais em prol de novos modos de pensar e fazer a Educação.

Palavras-chave: identidade profissional; competência digital docente; educação; histórias de vida.

ABSTRACT

Affiliated with the understanding that the professional identity and the digital competence of educators are being built through the social interactions and experiences that the teachers have throughout their life, this study was designed with the main goal of characterizing different aspects that overlap and that can affect in the professional identity and digital competence of educators throughout their life trajectory. Methodologically circumscribed as biographical narrative research, it resorts to teachers' life stories as a way of approaching their experiences and concerns in three interrelated dimensions: Professional identity: Rebuilding the path to teaching; Being a teacher nowadays: demands and crisis; Digital competence of educators: self-perception. From an educational and social point of view, this research is justified by the relevance and contemporaneity of its theme since teachers are agents of great importance in society and that their perception, anxieties, and concerns related to the Digital Information and Communication Technologies that affect their praxis must be taken to the agenda in studies of a scientific nature. In addition, it represents an opportunity to listen and understand the changes related to the digitalization of education experienced by teachers and the ways in which they have adapted to the challenges of the profession nowadays. The approximations made between the mobilized theoretical framework and the reports allowed clarifying aspects of their pedagogical work that affect their professional identity and digital competence. Among the contributions made it is the intention of a holistic view that values narratives, the historical and the singular as means of knowing and sharing experiential knowledge in favor of new ways of thinking and doing Education.

Keywords: professional identity; digital competence of educators; education; life stories.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Significados de competência.....	24
Figura 2 - Dimensões de análise no plano metodológico.....	48
Figura 3 - Síntese do Quadro DigCompEdu.....	59
Figura 4 - Elementos base das entrevistas e suas dimensões	60
Figura 5. Urdidura Identidade Profissional Docente.	118
Figura 6. Urdidura da Competência Digital Docente.....	177
Figura 7 - Áreas de Avaliação da Competência Digital Docente.....	194
Figura 8 - Etapas do método ProKnow-C.....	269
Figura 9 - Palavras-chave dos eixos.....	270
Figura 10 - Etapa 1 da pesquisa.....	271
Figura 11 - Índices de publicações e citações na base Web of Science.	272
Figura 12 - Índices de publicações e citações na base Scopus.....	274
Figura 13 - Índice SNIP e quantidade de publicações por revista no portfólio.	283
Figura 14 - Quantidade de publicações por ano no portfólio selecionado.	284
Figura 15 - Relações entre referências do portfólio com dez ou mais co- citações.....	286
Figura 16 - Relações entre referências do portfólio com cinco ou mais co- citações.....	287
Figura 17 - Organização do material em etapa de pré-análise no Atlas.ti.....	314
Figura 18 - Unidades de contexto, unidades de registro e códigos no Atlas.ti.	315
Figura 19 - Redes de códigos para as categorias “definições” e “outras”.....	315
Figura 20 - Análise das variáveis referência, revista de publicação, país de origem do estudo, idioma de publicação, tipo de estudo e nível de abrangência.	317
Figura 21 - Mapa com origem das referências analisadas e abrangência dos estudos.....	318
Figura 22 - Quantitativo de citações sobre os códigos Competência, Competência Digital e Competência Digital Docente.	320
Figura 23 - Medidas de tendência das citações sobre os códigos.	320
Figura 24 - Distribuição dos critérios analisados das citações.	321
Figura 25 - Distribuição dos critérios analisados sobre Competência, Competência Digital e Competência Digital Docente.	322
Figura 26 - Rede Semântica dos códigos Competência, Competência Digital e Competência Digital Docente.....	325
Figura 27 - Nuvem de palavras prevaletentes nas definições.	329
Figura 28 - Representação de abrangência das pesquisas.....	341
Figura 29 - Etapas do método Análise de Conteúdo realizadas na pesquisa..	350
Figura 30 - Análise categorial da pesquisa.....	355
Figura 31 - Distribuição de palavras nos textos analisados.....	358
Figura 32 - Análise do percentual de palavras em relação ao corpus.....	359
Figura 33 - Universo lexical sobre competência digital docente no corpus analisado.....	360

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantitativos de citações sobre Competência, Competência Digital e Competência Digital Docente.....	319
Tabela 2 - Frequência de palavras e percentual de representação do corpus.....	357

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Conceitos de Competências Digitais.....	27
Quadro 2 - Estudos realizados para identificar o estado do conhecimento sobre CDD	32
Quadro 3 - Portfólio bibliográfico obtido a partir do método Proknow-C	33
Quadro 4 - Evidências e lacunas destacadas pelos autores.....	36
Quadro 5 - Perfil dos participantes da pesquisa	63
Quadro 6 - Cronograma das entrevistas	66
Quadro 7 - Parâmetro dos códigos aplicados no corpus	68
Quadro 8 - Síntese de procedimentos realizados na Etapa 1.....	275
Quadro 9 - Sistema de notas aplicadas para classificação das referências....	276
Quadro 10 - Parâmetro de inclusão de referências no Portfólio.....	278
Quadro 11 - Portfólio bibliográfico obtido a partir do método ProKnow-C.....	279
Quadro 12 - Total de citações, afiliação e índices H e I10 dos autores do portfólio.....	284
Quadro 13 - Tendências das pesquisas sobre Competência Digital Docente em suas categorias.	289
Quadro 14 - Evidências e lacunas destacadas pelos autores.....	294
Quadro 15 - Referências selecionadas para corpus de análise.	312
Quadro 16 - Categorias e Índices da análise.	313
Quadro 17 - Matriz de sistematização de campos/metadados para análise de conteúdo.	316
Quadro 18 - Termos relacionados no corpus analisado.....	323
Quadro 19 - Distribuição das definições apresentadas pelos autores.....	325
Quadro 20 - Dados das pesquisas selecionadas no repositório.	334
Quadro 21 - Categorias de análise do corpus selecionado.....	338
Quadro 22- Referências que compõem o corpus de análise.....	351
Quadro 23 - Classes de palavras identificadas no corpus.	359

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO DA OBRA E DA AUTORA	13
2	DE COMPETÊNCIA À COMPETÊNCIA DIGITAL DOCENTE: O PRIMEIRO FIO.....	21
2.1	Competência.....	21
2.2	Competência Digital.....	26
2.3	Competência Digital Docente.....	31
3	DA IDENTIDADE À IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: O SEGUNDO FIO	40
3.1	Da Identidade.....	40
3.2	Da Identidade Profissional	43
3.3	Da Identidade Profissional Docente	46
4	QUADRO METODOLÓGICO E O PERCURSO DO NAVETE: ESCOLHAS E PROCESSOS	51
4.1	Das escolhas.....	51
4.1.1	Da pesquisa qualitativa	52
4.1.2	Da metodologia biográfico-narrativa.....	53
4.1.3	Do método Histórias de Vida.....	55
4.1.4	Do lócus	56
4.1.5	Dos instrumentos.....	57
4.2	Dos processos.....	61
4.2.1	De seleção dos participantes	62
4.2.2	De composição dos dados	65
4.2.3	De análise dos dados	67
5	VOZES ESCUTADAS E PALAVRAS TECIDAS: OS DOCENTES E SUAS HISTÓRIAS DE VIDA	72
5.1	Trama 1. Entre intenções e desafios, a história segue seu destino. 72	
5.2	Trama 2. Participante 2	80
5.3	Trama 3. Participante 3	89
5.4	Trama 4. Participante 4	101
5.5	Ligamentos: Os pontos onde todos tocam.....	116

6	A URDIDURA DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: TEORIA E EMPIRIA	118
6.1	Autoimagem.....	118
6.2	Reconhecimento social	122
6.3	Sentimentos de prazer e sofrimento no trabalho	125
6.4	Relações sociais na instituição.....	129
6.5	Atitude ante a mudança	135
6.6	Competências profissionais.....	138
6.7	Expectativas de futuro na profissão.....	141
6.8	Relações de gênero.....	144
6.9	Trajatória de vida.....	150
6.10	História profissional.....	153
6.11	Formação recebida.....	158
6.12	Crise	164
6.13	Contexto sócio-histórico	171
7	A URDIDURA DA COMPETÊNCIA DIGITAL DOCENTE: TEORIA E EMPIRIA	177
7.1	Aspectos relacionados ao desenvolvimento da Competência Digital Docente	177
7.1.1	Uso de recursos digitais em âmbito não-laboral.....	178
7.1.2	Familiarização e uso de TICs na docência.....	181
7.1.3	Formação para o uso de TICs	183
7.1.4	Percepções e crenças sobre as TICs na educação	185
7.1.5	Experiências significativas de uso de TICs	188
7.1.6	Dificuldades percebidas e sentimentos relacionados	190
7.1.7	Perspectivas futuras de uso de TICs.....	192
7.2	(Auto)Percepções sobre a Competência Digital Docente.....	193
7.2.1	Área 1: Envolvimento Profissional.....	194
7.2.2	Área 2: Tecnologias e Recursos Digitais.....	196
7.2.3	Área 3: Ensino e Aprendizagem	198
7.2.4	Área 4: Avaliação	200
7.2.5	Área 5: Formação dos estudantes.....	202
7.2.6	Área 6: Promoção da Competência Digital dos Estudantes	205
8	O CAMINHO PARA SI TECIDO PELA PESQUISA BIOGRÁFICA: O (RE)VIVIDO E O (TRANS)BORDADO “ENTRE NÓS”	210
8.1	<i>Textura</i> e desbordamentos da memória.....	210

1 APRESENTAÇÃO DA OBRA E DA AUTORA

Assim como a semente não se imagina árvore, o artesão não consegue dimensionar sua grandeza. É um leigo de si, desconhece o potencial de suas habilidades até o momento de colocá-las em ação. Sua imaginação não é capaz de abranger tudo aquilo que ele mobiliza no interior de seu ateliê, afinal não são apenas materiais que se espalham sobre a mesa e se estendem pelo chão: são planos, saberes e sonhos que transbordam dele mesmo. Suas mãos são a extensão de seus ideais mais preciosos. Elas conjugam pensamentos e sentimentos que se fixam no tempo que dedica a sua produção. Por isso, o resultado é sempre uma forma de expressão singular, uma linguagem própria, um dizer ao mundo.

Ao aprofundar-me nos temas centrais dessa pesquisa – competência digital e identidade profissional – me veio à mente a arte da tapeçaria, a qual pelo cruzamento de fios desvela diferentes possibilidades. Inicialmente, imaginei metaforicamente que o docente é um tecelão de si mesmo, uma vez que vai tecendo seu fazer pedagógico através das vivências que marcaram sua trajetória de vida e sua história profissional. Pelo método escolhido, que contempla entrevistas em profundidade, pensei no título “Entre nós”, ou seja, pela conversa íntima, repleta de memórias e confidências estabelecidas “entre nós”, os participantes. Logo, esses “nós” foram pensados também enquanto laços apertados que constituem a urdidura da identidade profissional e da competência digital docente. “Nós” também que se desatam da garganta dos participantes na oportunidade de falar sobre temas que tem angustiado a todos os profissionais da educação, ecoando em alguns momentos como um pedido de socorro. Tantos “nós”...

Ampliando o imaginário da arte da tapeçaria que se fixou em minha mente, comecei a relacionar esta tese como uma grande e delicada peça, a qual, pretensiosamente, denomino obra por vislumbrá-la como algo perdurável que resulta de um conhecimento humano. Uma produção intelectual original tecida cotidianamente ao longo de alguns anos por alguém que não é artista na vida real, mas que se disponibilizou a entrelaçar conhecimento científico e compreensões de mundo em uma composição de muitas páginas, cujo objetivo central é caracterizar diferentes aspectos que se imbricam e que podem incidir na identidade profissional e na competência digital docente ao longo de sua trajetória de vida.

Para atingir esse objetivo, diversos passos foram seguidos, os quais compreendem alguns blocos de capítulos dessa peça, divididos conforme suas finalidades e aproximações. Assim, na entrada de cada bloco, denominados **Passos I, II, III, IV e V**, descrevo, inspirada naqueles exemplares de manualidades de nossas avós, um passo-a-passo dos procedimentos realizados que servem de guia para compreender a obra e todo o seu feitio.

O **Passo I**, intitulado “**Conhecer o tear, os fios e as tessituras**”, representa o passo inicial que um tecelão antes de iniciar sua peça, ou seja, conhecer as especificidades da arte de tecer, para poder fazer as escolhas mais assertivas. Este bloco compreende, portanto, os capítulos “De Competência a Competência Digital: O primeiro fio” e “Da Identidade à Identidade Profissional Docente: O segundo fio” cuja intenção é apresentar, sob o viés da Educação, aspectos relacionados à competência, competência digital e competência digital docente, bem como uma síntese do estado da arte da competência digital docente, a partir de uma ampla revisão de literatura realizada para esse estudo. Esta é a forma de situar-se sobre o conhecimento já existente e as lacunas e a originalidade que nortearam a proposta desta pesquisa.

O **Passo II**, nomeado “**Escolher quadro, pontos e cores**”, se refere às cuidadosas escolhas que devem ser feitas para atingir os objetivos delineados, portanto compreende o capítulo “Quadro metodológico e o percurso do navete: Escolhas e processos”, o qual descreve todo o percurso metodológico, detalhando todos os movimentos de escolhas e processos e desafios que fizeram parte desse pesquisar.

O **Passo III**, “**Tecer sensibilidades**”, faz menção à parte central da peça e compreende os capítulos “Vozes escutadas e palavras tecidas: os docentes e suas histórias de vida”; “A urdidura da Identidade Profissional Docente: Teoria e empiria”; “A urdidura da Competência Digital Docente: Teoria e empiria”. É o bloco que enlaça o arcabouço teórico e os relatos, fazendo amarras entre teoria e empiria.

O **Passo IV**, denominado “**Observar o lado avesso da peça**”, representa aquilo que embora não seja percebido à primeira vista pelo apreciador, não pode ser ignorado pelo artesão. São as contexturas que harmoniosamente compõem do lado avesso, um outro motivo, é o avesso perfeito. O que está por trás, mas que sustenta o rosto da obra, com sua beleza (in)visível. Por isso, nesse bloco está o capítulo “O caminho para si tecido pela pesquisa biográfica: O (re)vivido e o (trans)bordado ‘entre nós”, o qual traz uma devolutiva dos participantes sobre o método histórias de vida,

bem como as reflexões surgidas no processo de resgate de suas memórias, e o que significou para nós a experiência da pesquisa, rematando detalhes para um refinado acabamento da obra.

O **Passo V**, “**Contemplar, fruir e oferecer**” é a finalização da obra. O momento em que o artista contempla e revisa tudo o que fez, regozijando-se com seu trabalho para, logo, ofertar seu conhecimento-produto ao mundo. Por isso, nesse bloco estão os capítulos “Entre fios e des(a)fios, o devir da pesquisa” e “Nas considerações finais, o acabamento da obra”.

Destaco que este estudo não assenta bases em uma hipótese formulada *a priori*, pois tende a uma abordagem indutiva, a qual “ajuda a mostrar um outro aspecto da pesquisa qualitativa” (YIN, 2016, p.19). Entende-se que, por este caminho, a pesquisa toma forma de maneira natural, iniciando com aspectos amplos e, no percurso, limitando-se aos pontos de interesse mais específicos, funcionando como um funil (LÜDKE; ANDRÉ, 2018).

Do ponto de vista educacional e social, esta pesquisa justifica-se pela relevância de sua temática, uma vez que o docente é agente de grande importância na sociedade e que, por isso, seu fazer pedagógico, anseios e inquietudes devem ser levados à pauta em estudos de natureza científica. Ademais, o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) é um processo crescente e ineludível que abrange a educação, fazendo com que a competência digital docente seja um novo tema que merece ser profundamente investigado. Por isso, ao escrutinar a identidade profissional e a competência digital docente a partir de protocolos metodológicos que consideram a “voz” dos professores, deseja-se trazer à baila reflexões e debates sobre as implicações dessa profissão, como forma de valorizá-la.

Além disso, esta pesquisa representa uma oportunidade para ouvir e compreender, através dos relatos dos participantes, as mudanças relacionadas à digitalização do ensino vivenciadas por eles e as formas como têm se adaptado aos desafios de cada época. Outrossim, é razoável crer que ao produzir uma pesquisa dessa natureza e sobre os pontos que estão sendo propostos, geramos entendimentos que contribuam com a comunidade acadêmica, o que justifica e reforça este empenho.

Quanto à originalidade, pode-se afirmar que reside no entrecruzamento e percepção holística dos temas investigados avaliados a partir de ocorrências subjetivas das trajetórias dos participantes, conformando uma perspectiva

diferenciada para caracterizar a identidade profissional e da competência digital docente.

É importante situar que boa parte dessa pesquisa foi realizada em um momento ímpar para a humanidade. Não sou capaz de mensurar o quanto esse problema de saúde de escala mundial afetou pessoas e vidas (elementos centrais de minha pesquisa), nem seus efeitos, os quais ainda são sentidos e seguirão sendo, por tempo indeterminado. Tampouco posso ignorar o quanto as condições impostas pelo contexto pandêmico impactaram, para bem e para mal, nas pesquisas (não apenas a minha), nos pesquisadores (não somente a mim), nos participantes (que são vidas afetadas) e na Educação como um todo. Nesse estudo, o vírus impregnou-se no cronograma, nos modos de condução das entrevistas e plasmou-se nos relatos dos participantes, ratificando seu potencial de disseminação que supera o corpo físico e provoca uma reação em cadeia no que se refere a aspectos sociais e econômicos, além dos sanitários, uma vez que as diversas formas de exclusão foram sentidas e aumentadas em grande parte da sociedade mundial.

Destaco também que essa obra foi construída em dois espaços distintos: a Universidade Tecnológica Federal do Paraná e a Universidade de Cádiz. Duas renomadas instituições que apesar de suas diferenças e especificidades de programas e linhas¹, convergem em um aspecto: concebem e se preocupam com a Educação enquanto bem comum, meio de desenvolvimento e de compromisso social. Por isso não posso deixar de mencionar que nas idas e vindas entre Brasil e Espanha, nos anos de 2021 e 2023, cruzei não apenas novos territórios geográficos, mas também epistêmicos. Ao circular em diferentes espaços, carregados de traços identitários culturais, e interagir com outros pares, revisei minha forma de perceber e sentir o outro, num exercício constante de alteridade. Com tudo isso, aprendi muito, e me desenvolvi como pessoa, cidadã, pesquisadora e docente, o que me permite afirmar que essa obra me modificou bastante, inclusive, meu modo de ver o mundo.

Por considerar que essa toda obra carrega consigo algo de quem a produziu e que nesse estudo de natureza biográfica faz sentido falar de si, relato a seguir um

¹ No Programa de Doutorado em Desenvolvimento Regional da UTFPR, esse estudo se relaciona à linha Desenvolvimento e Educação, enquanto no Programa de Doutorado em Investigación y Práctica Educativa, se vincula à linha Educação, Democracia e Cidadania.

pouco de minha trajetória pessoal e profissional, bem como minhas motivações para essa feitura.

Destaco, primeiramente que o processo de composição desta tese está diretamente ligado à minha autoconstrução pessoal e profissional. Digo isso porque entendo que o doutoramento é um caminho de reflexão e superação constante, o qual, através de um mosaico de leituras, questionamentos, e desafios de toda ordem, constitui não apenas um pesquisador, mas também um outro indivíduo.

O ato de estudar sempre foi natural em minha vida. Há quem diga que nunca me viu fazendo outra coisa senão estudar e trabalhar; e, sinceramente, essas são minhas preferências mesmo. Talvez porque pesquisar é um ato de resistência. Algo indicado para pessoas inquietas que não se acomodam com o mundo que está posto e, dentro de suas áreas de interesse, buscam algum tipo de mudança.

Como profissional da educação há cerca de vinte anos, a busca pelo saber faz parte de mim e da minha profissão, por isso, o Doutorado representa não só uma importante formação, mas um processo de autoconhecimento.

Desde março de 2019, quando ingressei no Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional, passei a compreender, de verdade, que é preciso consciência e criticidade sobre tudo, inclusive sobre as diversas dimensões e consequências do desenvolvimento, e que este abrange não só o individual, mas muitos coletivos. Assim surgiu meu tema de pesquisa que se detém na tessitura dos fios que constituem esse fazer-saber-ser docente pelo “lado de dentro”, ou seja, pela percepção do próprio professor².

Certa de que somos o resultado de nossas vivências componho esta proposta de pesquisa com olhar atento, olhar de pesquisadora, de professora de instituição pública e de mãe, três adjetivos que me constituem enquanto indivíduo e me impulsionam a buscar/dar o melhor de mim. Observo o todo, mas me fixo nas partes, esmiuçando as peculiaridades para entender esse grande oceano que é a docência.

Esta pesquisa traz histórias de vida de alguns professores, portanto, considero adequado apresentar brevemente um pouco de minha trajetória, de maneira que você,

² Nota sobre o tratamento de gênero utilizado: Ao longo desse texto se emprega o gênero masculino – (o) professor(es), (o) docente(s), (o) aluno(s) – por ser de uso corrente e por entender, pessoalmente, que esta terminologia não exclui as profissionais de gênero feminino, nem legitima conceitos discriminatórios relacionados ao gênero.

estimado leitor, possa identificar o meu lugar de fala e a minha forma de ver o mundo, e logo, faça a leitura desse material, complementando sua perspectiva com a minha.

Me chamo Daiane. Nasci muito prematura, na 24^a semana de gestação. Passei meus primeiros quatro meses de vida internada, com mínimas esperanças de sobrevivência e quase nulas possibilidades de não ter sequelas devido ao processo de sofrimento e complicações que passei. Desafiei o lado pessimista da medicina e saí ilesa dessa experiência. Por ser um bebê de alto risco, os médicos consideravam que eu deveria receber cuidados de uma princesa, – na época a princesa Diana era destaque –, o que justifica a escolha do meu nome.

E assim foi. Recebi os devidos cuidados de minha mãe e amor da minha família. Passei minha infância na zona rural de Barra do Ribeiro, município do interior do Rio Grande do Sul. Estudava em uma pequena e simples escola municipal, que distava dois quilômetros de minha casa, trajeto que normalmente fazia a pé em companhia de minha única e amada irmã e alguns colegas. Sempre adorei estudar, por isso, rumava à escola com pressa, deixando na estrada de poeira marcas de meus passos firmes e entusiasmados.

No Ensino Médio cursei Magistério. Já nas primeiras aulas me identifiquei com a profissão porque gostava da sensação de ensinar. Via a partilha do conhecimento como um ato de amor ao próximo. E, assim, logo que me formei, iniciei a melhor experiência da minha vida: ser professora.

Nesta mesma época, aos 18 anos de idade, enfrentei dois grandes desafios de forma concomitante: a graduação em Letras e a maternidade. Fui mãe solo muito jovem e precisei batalhar desde cedo para manter meu querido filho Lucas. Por dificuldades financeiras e de disponibilidade de horários levei o dobro de tempo para me formar (oito anos), mas nesse interim, comecei a dar aulas de espanhol e nunca mais parei. Virou minha paixão.

Em 2009, comecei a trilhar os caminhos da pós-graduação. Cursei, num período de dez anos, três especializações e dois mestrados, um na área de Ensino de Línguas, e outro, na área de Informática na Educação. A comodidade nunca combinou comigo, por isso lancei-me a estudos diversos que foram (e continuam) forjando-me como pessoa e como profissional.

Desde 2015 sou professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Paraná. Local onde “me encontrei”, por diversos motivos. Primeiro, por ser uma instituição pública que cumpre importante função social; segundo, porque

me permite retribuir à sociedade tudo o que recebi – e sigo recebendo – durante minha formação em instituições públicas; terceiro, porque na minha carreira, tenho a oportunidade de transitar em diferentes níveis de ensino, ministrando aulas no Ensino Médio Técnico, na graduação e na pós-graduação, o que exige uma boa performance para atender diferentes públicos e finalidades e, portanto, boa e constante formação. Por isso, ao saber do Edital de seleção para o Programa de Doutorado em Desenvolvimento Regional, não hesitei em concorrer. Logo, ao ver meu nome em primeiro lugar na lista de aprovados, senti uma grande alegria. Era como se uma grande porta se abrisse para mim, e nela adentrei-me, com o mesmo entusiasmo de criança no caminho para a escola.

O uso de tecnologias na educação sempre me encantou, assim como questões de identidade profissional e um olhar “humano” sobre as pessoas. Por isso, articulo nessa pesquisa as intersecções entre identidade profissional e competência digital docente. Acredito que somos resultados do contexto em que estamos inseridos e das experiências de vida, o que se reflete também na forma como conduzimos nosso trabalho, motivo que justifica a metodologia escolhida para essa pesquisa e também para essa prévia apresentação. O pesquisador é também uma pessoa que tem objetivos, sonhos e uma história, aspectos que ecoam no seu modo de pesquisa e no quanto acredita nela. E eu acredito, fielmente, em todo o conhecimento que produzi e que deixo registrado nos capítulos a seguir.

PASSO I

CONHECER O TEAR, OS FIOS E AS TESSITURAS

Conheça e explore os materiais;
mesmo em dúvidas, faça escolhas.
A obra aguarda o teu agir,
ela depende da tua determinação.

Antes de iniciar qualquer obra, o artesão precisa conhecer não só o tear, mas os materiais a serem empregados em seu novo empenho. Por isso, necessita avaliar suas propriedades para, logo, fazer as escolhas mais assertivas para um bom produto final. Assim, escolhida a temática central da pesquisa – competência digital docente –, passei a aprofundar-me sobre conceitos relacionados a esse termo no campo da Educação, os quais representam, para mim, a variedade de opções que tenho à disposição. Para tanto, busquei em importantes bases de dados, produções acadêmicas de relevância e, através de um rigoroso método de filtragem, compus um portfólio bibliográfico que examinei minuciosamente. Além disso, procurei por pesquisas análogas do tipo *stricto sensu* produzidas nos últimos anos em universidades espanholas e brasileiras. Elas serviram, em diversos momentos, de guia para a organização de ideias e fonte de inspiração para a estrutura interna dessa tese. Seu arranjo e delicadeza são, a meu modo de ver, as tessituras que eu precisava conhecer e explorar e que compus o capítulo inicial dessa tese “De competência à competência digital docente: o primeiro fio”.

A partir das lacunas identificadas no corpus manejado tracei o projeto de tese apresentado em banca de qualificação em agosto de 2021. Com as orientações dos professores e encaminhamentos da banca, elegi outro fio passou a compor minha peça: a identidade profissional docente. Esse tema que é a base do segundo capítulo “Da identidade a identidade profissional docente: o segundo fio”.

Todo esse movimento prévio de apropriação sobre os temas de pesquisa conformaram as compreensões iniciais da (e para a) pesquisa vindoura. Na verdade, foi muito mais que um movimento ou passo, foi um ato de aprimoramento acadêmico que me deu condições de avançar, com determinação e propriedade, para as próximas feitura dessa obra.

2 DE COMPETÊNCIA À COMPETÊNCIA DIGITAL DOCENTE: O PRIMEIRO FIO

O primeiro fio dessa grande obra está composto por entendimentos que situam gradativamente competência, competência digital e competência digital docente no campo da Educação e na literatura acadêmica, entendidas como habilidades necessárias para o desenvolvimento pessoal e participação social. Assim, esse capítulo tem por objetivos:

- Contextualizar e esclarecer, sob o viés da Educação, os conceitos de competência e competência digital através de um resgate histórico sobre a origem desses termos e sua aplicação nesta área;
- Apresentar uma síntese do estado da arte da competência digital docente, a partir de uma ampla revisão de literatura realizada para esse estudo.

2.1 Competência

O ser humano sempre buscou novos conhecimentos, por isso, desenvolve continuamente diversos tipos de tecnologias. Usando suas faculdades mentais e capacidade criativa ilimitada, ele as concebe de maneira que possa atender suas necessidades e dominar a natureza (CARVALHO, 1998). Assim foi desde as mais primitivas tecnologias, como os utensílios de caça e roda, até as mais recentes, como a nanotecnologia e a inteligência artificial. Essa relação entre homem e tecnologias influencia não só aspectos individuais, mas também coletivos, em uma corrente sinérgica que produz transformações sociais, culturais e políticas e que apresenta múltiplas relações com o desenvolvimento socioeconômico em escala local, regional e mundial.

Entre as principais tecnologias desenvolvidas pelos humanos estão as Tecnologias da Informação e Comunicação, as quais provocaram importantes modificações na forma como estes se comunicam, como relacionam, como se comportam, como aprendem, entre outros (SOUZA; BONILLA, 2009). Sua expansão e digitalização, no século XXI, promoveu uma (r)evolução em diversos setores, requerendo do sujeito novas habilidades para participação na sociedade.

Sob esta égide, o Parlamento Europeu e Conselho da União Europeia publicou, em 2006, um documento denominado Recomendações sobre as

Competências Essenciais para Aprendizagem ao longo da vida³, o qual elenca oito competências imprescindíveis para permitir uma participação social mais efetiva, entre as quais está a competência digital. Por serem todas consideradas essenciais, não há, nesse documento, sobreposição hierárquica de uma sobre a outra, estando, portanto, todas no mesmo nível de importância, porém, algumas são de caráter transversal, como a competência digital, que como tal, permite adquirir outras competências essenciais (ALA-MUTKA, 2011).

O referido documento define competências como “uma combinação de conhecimentos, aptidões e atitudes adequadas ao contexto” (CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA, 2006, p. 13) e destaca que as essenciais são aquelas necessárias para o desenvolvimento pessoal, capaz de promover cidadania ativa, para inclusão social e emprego. Contudo, o termo competência digital apresenta uma penumbra semântica, evidente tanto em documentos oficiais quanto acadêmicos, uma vez que há uma variedade de referências que o conceituam, gerando algumas definições semelhantes, outras distintas, e muitas, redundantes (SILVA, 2018).

O primeiro fator que conduz a este imbróglio conceitual deve-se ao vocábulo “competência” o qual é utilizado por autores de diversas áreas, como Psicologia, Sociologia, Linguística, Ciências do Trabalho e Educação (MATTOS, 2019; SÁ; PAIXÃO, 2013). Inicialmente esse termo apresentava uma acepção restrita, relacionada diretamente ao meio laboral, mais especificamente nas áreas de gestão, administração e recursos humanos, como pode-se notar nas definições trazidas por Zarifian (2010, p.137):

Competência é a tomada de iniciativa e responsabilidade do indivíduo em situações profissionais com as quais ele se confronta. [...] É a faculdade de mobilizar redes de atores em volta das mesmas situações, de compartilhar desafios, de assumir áreas de responsabilidade.

Por volta dos anos 1970, surge o interesse pelas competências como conceito central da educação, idealizando que o sucesso profissional não dependia somente de conhecimentos, mas também, de carácter, atitudes, valores, perfil emocional, capacidade de comunicação e sentido social (FIGUEIREDO, 2019). Com as transformações sociais da época, desejava-se um “novo profissional, para um novo

³ O Quadro de Referência estabelece oito competências essenciais: 1) Comunicação na língua materna; 2) Comunicação em línguas estrangeiras; 3) Competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia; 4) Competência digital; 5) Aprender a aprender; 6) Competências sociais e cívicas; 7) Espírito de iniciativa e espírito empresarial; 8) Sensibilidade e expressão culturais. (CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA, 2006)

mundo”, conforme preconizava o Relatório *Learning to Be*, elaborado pela UNESCO, em 1972, dirigido por Edgar Faure. No bojo da reestruturação produtiva, essa concepção encontra terreno fértil com a premissa de considerar uma formação com enfoque em desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes para desempenhar uma determinada função com maior qualidade, produtividade e autonomia (BASTOS, 2017).

Dessa forma, o tema competência ganha pauta nos meios empresarial e acadêmico, associado a diferentes instâncias, que compreendem o nível pessoal, ou seja, a competência do indivíduo; o das organizações, nomeado *core competences*; e dos países, através de políticas educacionais (FLEURY; FLEURY, 2001). Neste interim, entram em pauta também discussões sobre qualificação e processo de formação profissional, com o intuito de identificar quais “competências” seriam necessárias para as gerações do futuro. Havia uma lacuna entre a formação técnica e as necessidades do meio laboral, a qual sob a égide da modernidade requeria uma fusão de saberes sociais e pragmáticos, mas que se pautava em padrões tayloristas-fordistas para o conhecimento científico das profissões. Estimou-se, então, meios de se avaliar as qualificações necessárias aos postos de trabalho, surgindo assim o primeiro inventário sobre competências, o *bilan de compétences*, de origem francesa (FLEURY; FLEURY, 2001).

Mais recentemente outros documentos se empenharam na árdua tarefa de definir e delimitar competências, como o Relatório Jacques Delors (2000), da UNESCO, o *The Definition and Selection of Competencies* (2005), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Relatório do Fórum Econômico Mundial (2015), entre outros. Este repertório tem servido de base para múltiplos debates sobre as competências julgadas necessárias para as gerações do futuro e para o replanejamento de diversos setores da sociedade, entre eles a educação.

No âmbito educacional brasileiro, o termo competência passou a ser empregado por volta dos anos 1990, relacionado, inicialmente, à educação profissional e, posteriormente, a outras etapas e modalidades (BEHAR, 2013). Cunhado com uma carga semântica no sentido de “saber-fazer”, logo encontrou espaço em políticas educacionais nacionais, servindo de base para a composição de documentos normativos desde então, como a Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDBEN), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Foi também nos anos 1990 que o sociólogo suíço Philippe Perrenoud deu nova perspectiva pedagógica ao termo, a partir de um olhar construtivista que, ao contrário do meio empresarial, entende que as competências não são excludentes, mas sim representam possibilidades de formação e desenvolvimento integral do indivíduo (BEHAR, 2013). Neste sentido, o autor destaca: “A noção de competência designará aqui uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação” (PERRENOUD, 2013, p. 15).

Não há na literatura um consenso sobre o conceito de competência. O próprio pedagogo Phillipe Perrenoud, uma referência nesta temática, declarou não haver uma definição clara e compartilhada por todos (PERRENOUD, 1999), situação que permanece válida após cerca de duas décadas. Contudo, o mesmo autor a conceitua como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiado em conhecimento, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999, p.10). Sumariamente este construto de competências, advindo da área de gestão, engloba três elementos chave: os conhecimentos (saber), as habilidades (saber-fazer) e as atitudes (saber-ser), (BEHAR, 2013; SILVA, 2018), os quais implicam sua mobilização para demandas complexas.

Ainda que com múltiplas vertentes, que incidem em pedagogia por competências ou currículo por competências, a percepção e valorização de qualidades do indivíduo como alguém ativo tem se expandido de maneira disruptiva. Nesse sentido, ainda que críticos ao modelo, Sacristán et al. (2011) destacam que o termo competência compartilha significados com outros conceitos em uso, e os representam da seguinte forma (Figura 1):

Figura 1- Significados de competência



Fonte: SACRISTÁN et al. (2011, p. 35)

Nota-se que há uma polissemia advinda do termo original anglo-saxônico *skill*, no sentido de habilidade, capacidade, destreza; o qual ganha maior envergadura ao abranger termos como conhecimento – de mundo, de causa –; efetividade – a partir de ações que surtem efeitos esperados –; e aptidão – ter qualidades ou condições para realizar alguma coisa. Tais termos conduzem ao entendimento de “estar capacitado para algo” (SACRISTÁN et al., 2011, p. 36); entretanto, esta definição não basta para transcrever os componentes e dimensões que a competência implica. O fato é que este caleidoscópio terminológico cruza fronteiras linguísticas e culturais, que no mundo globalizado acabam tendo seus conceitos empobrecidos ou deformados (PERRENOUD, 2013), por isso, é tão difícil estabelecer um consenso entre especialistas.

Sacristán et al., (2011, p.48) destacam que “competência é algo que pertence ao sujeito [...] que tem uma identidade. [...] representa um estado de habilidade potencial, algo que se obtém, pois não é inato”. Essa observação é importante ao dimensionar a função social da escola, uma vez que deve fomentar o conhecimento, mas também, e essencialmente, o desenvolvimento pleno de cada indivíduo, o que se destaca inclusive, no Art. 2 da lei maior que rege atualmente a educação brasileira, a LDBEN:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996).

Por outro lado, cabe destacar que este estudo não pretende defender ou acusar pedagogia por competências em detrimento de outras alternativas, por exemplo, a pedagogia histórico-crítica, desenvolvida pelo pedagogo brasileiro Demerval Saviani; tampouco fazer críticas sobre políticas educacionais implantadas no Brasil nas últimas décadas; pretende apenas desvelar, nessa seção, conceitos que tangem os objetos desta investigação. Isso é importante porque permite obter uma visão abrangente e crítica sobre o tema em pauta.

Assim, para tentar esclarecer o confuso enredo sobre competências, elegeu-se, para este estudo, o entendimento de Bloom (1956), que as concebe como conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para a vida, em uma perspectiva que abrange o desempenho pessoal e profissional e se baseia em metas

estabelecidas para o bem-viver e em domínios que compõem uma taxonomia⁴. Optou-se também por manter, quando possível, ao longo do texto, o termo em sua forma plural, – competências –, por entender que, ao abranger seus elementos constituintes, elas são múltiplas e multidimensionais.

Vale destacar que se entende que as competências podem ser desenvolvidas tanto pela educação formal, não formal e informal, através de espaços, processos e vivências significantes para cada indivíduo. Elas não são conteúdos estancados, tampouco metas a serem alcançadas, elas são saberes mobilizados para a tomada de decisões, para a solução de problemas, para o desenvolvimento do pensamento crítico e para aplicação em aspectos pessoais e profissionais de cada um. Por isso, não são fixas, são remodeladas conforme a necessidade de cada um e em consonância com a realidade local e com o contexto sócio-histórico.

Tratando de direcionar os entendimentos para o tema de pesquisa, serão tratadas, na seção seguinte, as competências digitais, que são aquelas relacionadas às mídias digitais e, no contexto da atualidade, têm sido consideradas essenciais para a participação ativa dos cidadãos na sociedade e na economia (ALA-MUTKA, 2011).

2.2 Competência Digital

Tão complexo e multifacético quanto o conceito de competência é o conceito de competências digital (CD). Definido em documentos oficiais e acadêmicos de diferentes formas, seus múltiplos significados resultam em uma gama de nomenclaturas que se confundem no entorno educacional (FERRARI; PUNIE; REDECKER, 2012) tais como competência informacional, competência mediática, literacia digital, *digital skills* ou *21st skills* (CERVERA; MARTÍNEZ; MON, 2016). Diversos estudos buscaram contribuir para a solvência desta questão, através de levantamento de termos e conceitos relacionados, proposição de taxonomias e revisão de literatura, como os feitos por Ala-Mutka, (2011); Cervera; Martínez; Mon, (2016); Ferrari; Punie; Redecker, (2012); Roda; Morgado, (2019); Silva; Behar, (2019); Stordy, (2015), entre outros.

Silva e Behar (2019) realizaram um levantamento sistemático em importantes bancos de dados da área educacional e, a partir de alguns critérios, elencaram os

⁴ Esta taxonomia, elaborada pelo referido autor e seus colaboradores, denomina-se Taxonomia de Bloom (BLOOM, 1956).

conceitos de CD utilizados por autores em um marco de dez anos, no caso, de 1997 a 2017. Este estudo identificou que há três grupos que expressam tendências de conceitos: o primeiro, entende que as CD são compostas pelos conhecimentos, habilidades e atitudes; o segundo, se detém na explicação de como o sujeito deve agir frente às TIC; e o terceiro, as percebe como a soma de múltiplos letramentos, e revelou que a maior parte dos autores considera as CD como um conjunto de elementos, conhecimentos, habilidades e atitudes, que envolvem meios digitais e resolução de problemas. No Quadro 1 constam os principais conceitos de CD identificados pelas autoras.

Quadro 1 - Conceitos de Competências Digitais

Grupo 1	ITU (2005)	Conhecimentos, criatividade e atitudes necessárias para utilizar as mídias digitais para a aprendizagem e compreensão da sociedade do conhecimento.
	ERSTAD (2005)	Habilidades, conhecimentos e atitudes, mediante os meios digitais, para dominar a sociedade da aprendizagem.
	GUTIÉRREZ (2011)	Conjunto de valores, crenças, conhecimentos, capacidades e atitudes para utilizar adequadamente as tecnologias, incluindo tanto os computadores como os diferentes programas e a Internet, que permitem e possibilitam a busca, o acesso, a organização e a utilização da informação a fim de construir conhecimento.
	GISBERT; ESTEVE (2011)	A competência digital como a soma de habilidades, conhecimentos e atitudes quanto aos aspectos não apenas tecnológicos, mas também informacionais, multimídias e comunicativos.
	FERRARI (2012)	[...] um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, estratégias e sensibilização de que se precisa quando se utilizam as TICs e os meios digitais para realizar tarefas, resolver problemas, se comunicar, gerar informação, colaborar, criar e compartilhar conteúdo, construir conhecimento de maneira efetiva, eficiente, adequada de maneira crítica, criativa, autônoma, flexível, ética, reflexiva para o trabalho, o lazer, a participação, a aprendizagem, a socialização, o consumo e o empoderamento.
Grupo 2	COMISSÃO EUROPEIA (2006)	Uso seguro e crítico das tecnologias de informação para o trabalho, para o lazer e para a comunicação. Sustenta-se mediante as competências básicas em matéria de TIC: o uso do computador para obter, avaliar, armazenar, produzir, dar e trocar informação, e se comunicar e participar em redes de colaboração pela internet.
	CALVANI, <i>et al.</i> (2008)	Ser capaz de explorar e enfrentar as novas situações tecnológicas de uma maneira flexível, para analisar, selecionar e avaliar criticamente os dados e a informação, para aproveitar o potencial tecnológico com o fim de representar e resolver problemas, e construir conhecimento compartilhado e colaborativo, enquanto se fomenta a consciência de suas próprias responsabilidades pessoais e o respeito recíproco dos direitos e obrigações.
Grupo 3	LARRAZ (2013)	A capacidade de mobilizar diferentes alfabetizações, para gerar a informação e comunicar o conhecimento, resolvendo situações em uma sociedade em constante evolução.

Fonte: Silva; Behar (2019)

Algumas concepções acima elencadas são mais abrangentes que outras, contudo, seu ponto convergente está no entendimento de que a competência digital

não se limita ao acesso e uso das tecnologias em si mesmas, mas sim da capacidade do indivíduo de aproveitá-la de maneira significativa, seja para aprendizagem, trabalho ou outros aspectos de sua vida. Ala-Mutka (2011) considera que não há nenhum conceito comum ou globalmente acordado e que não é útil se concentrar em definições, mas sim em aspectos e elementos necessários para seu desenvolvimento.

O documento que representou um chamado inicial para o tema de competências digitais na Educação foi o “Recomendações sobre competências essenciais para aprendizagem ao longo do vida”, emitido pelo Conselho da União Europeia e Parlamento (2006), o qual destaca que cabe às instituições a função de assegurar a aquisição das competências essenciais para realização pessoal, exercício de cidadania, coesão social e empregabilidade na sociedade do conhecimento. Em 2018, este mesmo Conselho atualiza as recomendações, por perceberem que o crescente uso de tecnologias em âmbitos de trabalho e de vida modificou as competências essenciais, sendo elas: Competências de literacia; Competências multilíngues; Competências matemáticas e no domínio das ciências, da tecnologia e da engenharia; Competências digitais; Competências pessoais, sociais e capacidade de “aprender a aprender”; Competências de cidadania; Competências de empreendedorismo; Competências de sensibilidade e expressão culturais (CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA, 2006).

Entre aquelas que foram modificadas nesta versão atualizada do documento, a definição de Competência Digital permaneceu, embora alterada para a expressão em plural, Competências Digitais, que compreendem:

[...] a adesão e a utilização confiante, crítica e responsável de tecnologias digitais na aprendizagem, no trabalho e na participação na sociedade. Nelas se incluem a informação e a literacia de dados, a comunicação e a colaboração, a literacia mediática, a criação de conteúdos digitais (incluindo a programação), a segurança (incluindo o bem-estar digital, e as competências associadas à cibersegurança), as questões relacionadas com a propriedade intelectual, a resolução de problemas e o espírito crítico (CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA, 2018, p. 9).

Com o intuito de normatizar questões relacionadas às CD, foi elaborado, a partir das primeiras orientações do Parlamento Europeu e do Conselho da União Europeia, o *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe* (FERRARI, 2013), conhecido como DigComp 1.0. Em 2016 este modelo foi atualizado pelo *Joint Research Centre* da Comissão Europeia, denominado DigComp 2.0 (VUORIKARI et al., 2016), e no ano seguinte, foi lançado o

DigComp 2.1 (CARRETERO; VUORIKARI; PUNIE, 2017), o qual amplia as dimensões de proficiência de competência digital de três (básico, intermediário e avançado), para oito (dois níveis básicos, dois níveis intermediários, dois níveis avançados e dois níveis altamente especializados), o que faz dessa versão um modelo mais complexo e também mais completo, capaz de subsidiar a implementação de programas ou meios de avaliação de competências digitais.

Além das atualizações, foram desenvolvidos modelos direcionados a áreas específicas, como o *European Framework for the Digital Competence for Educators: DigCompEdu*, (REDECKER; PUNIE, 2017); o *European Framework for Digitally-Competent Educational Organisations: DigCompOrg*, (KAMPYLIS; PUNIE; DEVINE, 2015) e o *OpenEdu* (SANTOS, 2019a) para Educação, sendo o primeiro com enfoque aos educadores, o segundo às instituições e o terceiro, ao Ensino Superior com enfoque na educação aberta. Segundo Relatório Eurydice (COMISSÃO EUROPEIA, 2019), os modelos europeus DigComp, DigCompEdu e DigCompOrg objetivam fornecer uma linguagem e base comuns para propostas e avanços a nível nacional, regional e local, além de um consistente conjunto de ferramentas de autorreflexão dirigidos a cidadãos, educadores e às instituições de ensino.

Voltados para a área de negócios, estão os modelos *DigCompConsumers: The Digital Competence Framework for Consumers* (BREČKO; FERRARI, 2016) e o *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework* (BACIGALUPO et al., 2016). Embora todos estes modelos representem importantes guias para elaboração de agendas políticas, cabe destacar que há uma visível tendência aos aspectos de competências relacionadas ao mundo de trabalho, ao que Mattar, *et al.*, (2020) destacam que apesar de importantes, é preciso também orientar os cidadãos para que sejam reflexivos e críticos. Nesse sentido, a educação assume uma função social de que vai além dos aspectos econômicos desejados pelo mercado. Ao promover nos estudantes a criticidade sobre o entorno e a reflexão sobre uso ético, responsável, construtivo das tecnologias, suas competências poderão ser exploradas para ações de desenvolvimento global. A capacidade de refletir criticamente é uma das competências-chave definidas, em 2002, pela OCDE, no documento *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo)*, que trata:

[...] a reflexividade implica o uso de habilidades metacognitivas (pensar sobre o pensamento), criativas habilidades e uma postura crítica. Não se trata apenas de como os indivíduos pensam, mas também sobre como eles constroem a experiência de forma mais geral, incluindo seus pensamentos, sentimentos e aspectos sociais relações. Isso requer que os indivíduos

atinjam um nível de maturidade social que lhes permite distanciar-se das pressões sociais, assumir diferentes perspectivas, tornar-se independente julgamentos e assumir a responsabilidade por suas ações (OCDE, 2005, p. 9).

Figueiredo (2019) destaca que ainda que conceituemos de forma melhorada ou rigorosa as competências digitais, se não houver clareza sobre como utilizá-las, não será possível tirar partido delas. O autor critica a forma como elas são abordadas em documentos normativos e de referência, sobretudo aqueles que as determinam cartesianamente ou totalmente oposta ao analógico, e sintetiza cinco aspectos:

1. Não se devem confundir competências com conhecimentos. Ambos são necessários, em situações distintas. A atual popularidade da formação para as competências digitais não reduz em nada a importância da formação para conhecimentos digitais. Pelo contrário, competências e conhecimentos digitais fortalecem-se mutuamente.
2. As competências digitais não são separáveis das competências não-digitais: constroem-se sobre elas, reforçam-nas e são reforçadas por elas.
3. As competências digitais não são meras competências instrumentais para atingir fins específicos. São competências culturais complexas, transversais e multidimensionais, essenciais para assegurar uma pertença madura, ativa, crítica e emancipada aos tempos em que vivemos.
4. O desenvolvimento de competências digitais não se obtém frequentando disciplinas, como quando se pretende adquirir conhecimentos, mas sim participando em práticas sociais complexas que permitam fazer emergir e consolidar essas competências.
5. A identificação e seleção das práticas a usar para o desenvolvimento das competências digitais obriga à clarificação dos relacionamentos dialéticos entre pedagogias, modelos de aprendizagem e práticas sociais (FIGUEIREDO, 2019, p. 6).

São válidos os destaques do autor acima mencionado, sobretudo no entendimento das competências digitais como algo não isolado. Elas são o resultado de uma variedade de fatores que vão se amalgamando em práticas e vivências do sujeito, compondo uma ampla habilidade do indivíduo. Também é fato que existem diversas inconsistências, seja nos referenciais, que por sua vez norteiam políticas governamentais, seja no entendimento sobre o que significam e para que podem servir as CD, principalmente em uma dinâmica capitalista tendenciosa à produção, ao consumo desenfreado e ao uso irresponsável de recursos e tecnologias.

Referenciando Tornero e Varis (2010), Ala-Mutka (2011), sugere que pela expansão das TIC e surgimento de diferentes formas de comunicação surge a necessidade de uma consciência com respeito à diversidade cultural e senso crítico em relação à tecnologia. Essa criticidade poderá abranger, por exemplo, o entendimento sobre a disponibilidade tecnológica como algo “natural” nas gerações, as desigualdades sociais que implicam no seu acesso e uso, o “endeusamento” das

tecnologias como produto, a consciência ética de uso, os impactos socioambientais que podem provocar, e as profundas e diversas relações da tecnologia com a sociedade. Apenas por este viés, já fica evidente que as competências digitais não se resumem ao uso instrumental de qualquer tecnologia, e que tratá-las no contexto educacional é essencial, inclusive, para viver em harmonia no mundo. Ademais, o nível de desenvolvimento social e questões culturais ou mesmo climáticas das diferentes regiões e países, também exercem influência no uso e disponibilidade das tecnologias.

Ao relacionar competências digitais e escola, Mellizo; Manzano, (2018), consideram que uma das justificativas para uso das TIC é a melhora da competência digital dos estudantes, e que o professor tem importante papel neste processo; para tanto, é preciso que ele também tenha sua competência digital desenvolvida, denominada competência digital docente (CDD), descrita na próxima seção.

2.3 Competência Digital Docente

Por ser a CDD um dos temas centrais deste estudo, buscou-se, inicialmente, identificar o estado do conhecimento sobre este tema, ou seja, obter uma visão geral do que vem sendo investigado (ROMANOSWIKI; ENS, 2006), incluindo tendências, enfoques e, sobretudo, lacunas existentes que requeiram especial atenção. Este processo se dá não só pelo levantamento de produções de relevância acadêmica, mas também por análises variadas de aspectos de interesse do pesquisador, as quais podem revelar novas perspectivas e possibilidades de investigação.

Para realizar esse mapeamento sobre a CDD na comunidade científica foram feitos quatro estudos aprofundados cujos títulos e objetivos estão descritos no Quadro 2 e textos completos constam nos Apêndices A, B, C e D, respectivamente. Por ser um denso e extenso material que já se encontra publicado em revistas e eventos acadêmicos, optou-se por disponibilizá-lo como elementos pós-textuais, sem desmerecer a importância do conhecimento produzido que poderá ser consultado na íntegra por aqueles que tenham interesse.

Quadro 2 - Estudos realizados para identificar o estado do conhecimento sobre CDD

Nome	Objetivos
Competência Digital Docente: Revisão sistemática de literatura a partir da aplicação do método ProKnow-C ⁵	i) realizar um levantamento e revisão da literatura sobre CDD para composição de um portfólio referencial de produções científicas relevantes; ii) caracterizar o estado do conhecimento sistematizado sobre CDD a nível internacional através da análise sistêmica do portfólio bibliográfico levantado e, iii) identificar necessidades e oportunidades de pesquisa, ou seja, novos questionamentos relativos a aspectos teórico-metodológicos e/ou relativos à sua aplicabilidade socialmente referenciada.
Análise de Conteúdo sobre as definições de Competência, Competência Digital e Competência Digital Docente ⁶	i) identificar definições de competência, competência digital e competência digital docente, no campo da educação, presentes em publicações de relevância acadêmica internacional; ii) analisar de forma quantitativa as contribuições sobre estes temas em um <i>corpus</i> selecionado de referências da área; iii) elaborar definições próprias sobre competência, competência digital e CDD sob um ponto de vista educacional.
Pesquisas sobre Competência Digital Docente no repositório Dialnet ⁷	i) Analisar, no conjunto de teses selecionadas, o foco, o escopo da pesquisa, a metodologia aplicada e as contribuições trazidas; ii) Identificar o que as pesquisas revelam sobre a formação docente para o meio digital, sobre as percepções dos professores sobre o uso de TIC e/ou CD e sobre os níveis de CDD avaliados.
Pesquisas sobre Competência Digital Docente no Banco de Dissertações e Teses da CAPES ⁸	i) Identificar o <i>status quo</i> do tema Competência Digital Docente em pesquisas do tipo <i>stricto sensu</i> no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); ii) Identificar o universo lexical relacionado à CDD Digital Docente nas produções acadêmicas selecionadas.

Fonte: Elaborado pela autora

Com a intenção de deixar a leitura mais fluída, descrevemos a seguir apenas uma síntese dos pontos essenciais dos estudos realizados que conformaram o estado do conhecimento sobre a CDD. Vale ressaltar que foram feitos grandes esforços para conhecer e interpretar o que compreendem os pesquisadores que têm se dedicado à complexa tarefa de definir, mensurar, avaliar e certificar esta competência, e descrevê-la com um olhar acadêmico e profissional, tampouco é tarefa fácil.

⁵ PAZ, D. P.; PONTAROLO, E.; PELOSO, F. C. Competência digital docente: uma revisão de literatura. *Texto Livre*, Belo Horizonte-MG, v. 15, 2022. DOI: <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2022.39263>

⁶PAZ, D. P. et al. Análise de conteúdo sobre as definições de Competência, Competência Digital e Competência Digital Docente. *Trabalho & Educação*, v. 30, n. 2, p. 207–225, 2021. DOI: <https://doi.org/10.35699/2238-037X.2021.32817>

⁷ PAZ, D. P.; PONTAROLO, E.; PELOSO, F. C. Competência digital docente: revisão de literatura de teses realizadas em universidades espanholas. I Congreso Internacional en Interculturalidad, Inclusión y Equidad en Educación, Salamanca. Universidade de Salamanca, 2023. DOI: <https://doi.org/10.14201/OAQ03212333>

⁸ PAZ, Daiane Padula et al. Universo lexical de pesquisas sobre competência digital docente: um olhar sobre estudos nacionais. VII CONEDU, Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/80312>

É importante destacar que a maior parte do entendimento acerca da CDD advém das 47 referências que compuseram o portfólio bibliográfico da revisão de literatura, as quais foram selecionadas das bases de dados *Web of Science* e *Scopus*, a partir dos protocolos sugeridos pelo método *Knowledge Development Process-Constructivist*, ProKnow-C® (ENSSLIN; ENSSLIN; TASCA, 2010). Apesar de terem o mesmo tema centrar, essas referências possuem diferentes finalidades, por isso, foram classificadas em quatro categorias⁹, destacadas por cores no Quadro 3.

Quadro 3 - Portfólio bibliográfico obtido a partir do método Proknow-C

Categorias	Autores	Título	Revista/ País	Ano
CAT1 – DEFINIÇÃO	Granados, Alejandra Castro; Díaz, Karla Yanitzia. A.	<i>Competencias digitales docentes: un acercamiento inicial</i>	Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior (Costa Rica)r	2020
	Engen, Bard Ketil	<i>Comprendiendo los aspectos culturales y sociales de las competencias digitales docentes</i>	Comunicar (Espanha)	2019
	Falloon, Garry	<i>From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework</i>	Educational Technology Research and Development (Estados Unidos)	2020
	Gutierrez, Alfonso; Tyner, Kathleen	<i>Media Education, Media Literacy and Digital Competence</i>	Comunicar (Espanha)	2012
	Park, Hyejin Kim, Han Sung Park, Han Woo	<i>A Scientometric Study of Digital Literacy, ICT Literacy, Information Literacy, and Media Literacy</i>	Journal of Data and Information Science (China)	2020
	Pérez, María Amor Delgado, Águeda	<i>De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores</i>	Comunicar (Espanha)	2012
	Pettersson, Fanny	<i>On the issues of digital competence in educational contexts – a review of literature</i>	Education and Information Technologies (Estados Unidos)	2018
	Espinosa, M. Paz Prendes Porlán, Isabel Gutiérrez Sánchez, Francisco Martínez	<i>Competencia digital: una necesidad del profesorado universitario en el siglo XXI</i>	Revista de Educación a Distancia (Espanha)	2018
	Reddy, Pritika Sharma, Bibhya Chaudhary, Kaylash	<i>Digital literacy: A review of literature</i>	International Journal of Technoethics (Estados Unidos)	2020
	García, A.M. Rodríguez Torres, Juan Manuel Trujillo Rodríguez, José Sánchez	<i>Impacto de la productividad científica sobre competencia digital de los futuros docentes: Aproximación bibliométrica en Scopus y Web of Science</i>	Revista Complutense de Educacion (Espanha)	2019
	Spante, Maria Hashemi, Sylvana Sofkova Lundin, Mona Algers, Anne Wang, Shuyan	<i>Digital competence and digital literacy in higher education research: Systematic review of concept use</i>	Cogent Education (Reino Unido)	2018
	Stordy, Peter Howard	<i>Taxonomy of literacies</i>	Journal of Documentation (Reino Unido)	2015
	Villa, Sandra Villarreal Guliany, Jesús García Palma, Hugo Hernández Sanabria, Ernesto Steffens.	<i>Competencias docentes y transformaciones en la educación en la era digital</i>	Formacion Universitaria (Chile)	2019
CAT2 AVALIAÇÃO	- Ata, Ridvan Yıldırım, Kasım	<i>Exploring turkish pre-service teachers' perceptions and views of digital literacy</i>	Education Sciences (Suíça)	2019

⁹ Procedimento de classificação das categorias, descritos de forma completa no Apêndice A.

Andrade, Andrea Basantes González, Marcos Cabezas Martín, Sonia Casillas	<i>Digital competences relationship between gender and generation of university professors</i>	International Journal on Advanced Science, Engineering, and Information Technology (Indonésia)	2020
Botturi, Luca	<i>Digital and media literacy in pre-service teacher education A case study from Switzerland.</i>	Nordic Journal of Digital Literacy (Noruega)	2019
Almenara, Julio Cabero; Gimeno, Almudena Martínez	<i>Las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la formación inicial de los docentes. Modelos y competencias digitales</i>	Profesorado-Revista de Curriculum y Formación de Profesorado (Espanha)	2019
Almenara, Julio Cabero; Rodríguez, Antonio Palacios	<i>Marco Europeo de Competencia Digital Docente «DigCompEdu». Traducción y adaptación del cuestionario «DigCompEdu Check-In</i>	EDMETIC - Revista de Educación Mediática y TIC (Espanha)	2020
Caena, Francesca; Redecker, Christine	<i>Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (DIGCOMPEDU)</i>	European Journal of Education (Reino Unido)	2019
Çebi, Ayca; Reisoglu, Ilknur	<i>Digital Competence: A Study from the Perspective of Pre-service Teachers in Turkey</i>	Journal of New Approaches In Educational Research (Espanha)	2020
Bravo, Pilar Colás Jiménez, Jesús Conde Cózar, Salvador Reyes de	<i>The development of the digital teaching competence from a sociocultural approach</i>	Comunicar (Espanha)	2019
Trindade, Sara Dias Moreira, José António Nunes, Catarina S.	<i>Escala de autoavaliação de competências digitais de professores. Procedimentos de construção e validação</i>	Texto Livre (Brasil)	2019
Trindade, Sara Dias Moreira, Jose Antonio Ferreira, Antonio Gomes	<i>Assessment of university teachers on their digital competences</i>	Qwerty (Itália)	2020
Coscollola, Maria Domingo Paniagua, Alejandra Bosco Segovia, Sara Carrasco Valero, Joan Anton Sánchez	<i>Fomentando la competencia digital docente en la universidad: Percepción de estudiantes y docentes</i>	Revista de Investigación Educativa (Espanha)	2020
Cuartero, Marta Duran Porlán, Isabel Gutiérrez Espinosa, María Paz Prendes	<i>Análisis conceptual de modelos de competencia digital del profesorado universitario</i>	Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa -RELATEC (Espanha)	2016
Boudet, Jose Maria Falcó	<i>Evaluación de la competencia digital docente en la Comunidad Autónoma de Aragón</i>	Revista Electrónica De Investigación Educativa (México)	2017
Márquez, Esther Fernández Olivencia, Juan José Leiva Meneses, Eloy López	<i>Competencias digitales en docentes de Educación Superior</i>	Revista Digital de investigación en Docencia Universitaria-RIDU (Perú)	2018
Flores, Alfredo Zárate Gurieva, Natalia Arredondo, Víctor Hugo Jiménez	<i>La práctica holística de las competencias digitales docentes: Diagnóstico y prospectiva</i>	Pensamiento Educativo (Chile)	2020
Repiso, Ana García Valcárcel Muñoz Pozo, Marta Martín del	<i>Análisis de las competencias digitales de los graduados en titulaciones de maestro</i>	Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC (Espanha)	2016
Escudero, Virginia Girón Gutiérrez, Ramón Cózar Somoza, José Antonio González Calero	<i>Análisis de la autopercepción sobre el nivel de competencia digital docente en la formación inicial de maestros/as</i>	Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (Espanha)	2019

	Lucena, Francisco Javier Hinojo Díaz, Inmaculada Aznar Reche, María Pilar Caceres Torres, Juan Manuel Trujillo Rodríguez, Jose María Romero	<i>Factors Influencing the Development of Digital Competence in Teachers: Analysis of the Teaching Staff of Permanent Education Centres</i>	EEE Access (Estados Unidos)	2019
	Cantabrana, José Luis Lázaro Rodríguez, Mireia Usart Cervera, Mercè Gisbert	<i>La evaluación de la competencia digital docente: construcción de un instrumento para medir los conocimientos de futuros docentes</i>	Journal of New Approaches in Educational Research (Espanha)	2019
	Revilla, Diego Miguel Ferreira, José María Martínez Agustí, María Sánchez	<i>Assessing the digital competence of educators in social studies: An analysis in initial teacher training using the TPACK-21 model</i>	Australasian Journal of Educational Technology (Austrália)	2020
	Ruiz, Ana Belen Mirete	<i>El profesorado universitario y las TIC. Análisis de su Competencia Digital</i>	Ensayos-Revista de la Facultad de Educación de Albacete (Espanha)	2016
	Hernández, Angelina Lorelí Padilla Sánchez, Vanesa María Gámiz López, María Asunción Romero	<i>Evolución de la competencia digital docente del profesorado universitario: incidentes críticos a partir de relatos de vida</i>	Educación (Espanha)	2020
	Díaz, Roselina Pérez	<i>Competencia Digital Docente en los Institutos Superiores de Formación de Maestros: Caso de República Dominicana</i>	Pixel-Bit- Revista De Medios Y Educación (Espanha)	2019
	Sánchez, Santiago Pozo Belmonte, Jesús López Cruz, Manuel Fernández Núñez, Juan Antonio Lopez	<i>Análisis correlacional de los factores incidentes en el nivel de competencia digital del profesorado</i>	Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (Espanha)	2020
	Cabezas, Adiel Ruiz Domínguez, María del Castañar Medina Navío, Eufrasio Pérez Rivilla, Antonio Medina	<i>University teachers' training: the Digital Competence</i>	Pixel-Bit- Revista De Medios Y Educación (Espanha)	2020
	Quiroz, Juan Silva Miranda, Paloma Cervera, Mercè Gisbert Onetto, Alicia	<i>Indicadores para evaluar la competencia digital docente en la formación inicial en el contexto Chileno – Uruguayo</i>	Revista Latinoamericana De Tecnología Educativa-RELATEC (Espanha)	2016
	Tsankov, Nikolay Damyanov, Ivo	<i>The digital competence of future teachers: Self-assessment in the context of their development</i>	International Journal of Interactive Mobile Technologies (Alemania)	2019
	Viberg, Olga Mavroudi, Anna Khalil, Mohammad Bälter, Olof	<i>Validating an Instrument to Measure Teachers' Preparedness to Use Digital Technology in their Teaching</i>	Nordic Journal of Digital Literacy (Noruega)	2020
CAT3 FORMAÇÃO	- Rosenblit, Sarah Guri	<i>E-Teaching in Higher Education: An Essential Prerequisite for E-Learning</i>	Journal of New Approaches In Educational Research (Espanha)	2018
	Hepp, Pedro Fernández, Miquel Àngel Prats García, Josep Holgado	<i>Teacher training: Technology helping to develop an innovative and reflective professional profile</i>	Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (Espanha)	2015
	Instefjord, Elen	<i>Appropriation of Digital Competence in Teacher Education</i>	Nordic Journal of Digital Literacy (Noruega)	2015
	Gómez, Beatriz Lores Thevenet, Paula Sánchez Bellido, María Rosario García	<i>La formación de la competencia digital en los docentes</i>	Profesorado -Revista de Curriculum y formación de Profesorado (Espanha)	2019
	Trigueros, Isabel María Gómez Bañuls, Mónica Ruiz Sánchez, Delfín Ortega	<i>Digital Literacy of Teachers in Training: Moving from ICTs (Information and Communication Technologies) to LKTs (Learning and Knowledge Technologies)</i>	Education Sciences (Suíça)	2019

CAT4 CERTIFICAÇÃO	- Cuartero, Marta Durán Espinosa, María Paz Prendes Porlán, Isabel Gutiérrez	Certificación de la Competencia Digital Docente: propuesta para el profesorado universitario	Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (Espanha)	2019
----------------------	--	--	--	------

Fonte: Elaborado pela autora

Todo esse material passou por análise bibliométrica que certificou sua importância na comunidade acadêmica e permitiu identificar relações entre diversas variáveis, entre as quais está a crescente produção sobre o tema CDD nos últimos anos, com veiculação majoritariamente em língua espanhola e em revistas e instituições localizadas na Espanha, o que permite afirmar que este país tem sido o epicentro de diversos estudos publicados sobre esse tema, com importantes investigadores na área de Educação. Em estudo análogo, Silva e Behar (2019) destacam que embora tenha havido um aumento de publicações acerca de competências digitais nos últimos anos, ainda são poucas as experiências brasileiras sobre esta temática, assim, abordar este tema em língua portuguesa é também uma contribuição ao público luso-falante que também se interessa pelo tema, mas sente a barreira linguística da academia.

Também foi realizada uma análise sistêmica do corpus composto pelas referências, a qual destaca os itens de interesse sobre o objeto de estudo, determinadas como lentes metodológicas ou de análise (ENSSLIN; ENSSLIN; TASCA, 2010; LINHARES et al., 2019). Os aspectos que tiveram um olhar mais apurado foram: análise contextual; teor das pesquisas sobre CDD; e evidências e lacunas das pesquisas. Embora todas sejam de grande importância, destaca-se nesse capítulo apenas as evidências e lacunas, que foram essenciais para a elaboração da proposta dessa tese, sintetizadas no Quadro 4¹⁰.

Quadro 4 - Evidências e lacunas destacadas pelos autores

Evidências	Lacunas
- CD: necessidade do século XXI; - Docente: figura essencial para o desenvolvimento da CD; - Existem diversas iniciativas para formação/avaliação da CDD.	- Imbróglio terminológico; - Falta de suporte teórico para embasamento de pesquisas sobre o tema; - Necessidade de formação docente para o desenvolvimento de sua CD.

Fonte: Elaborado pela autora

No tangente a lacunas de pesquisa, percebeu-se que há um imbróglio terminológico e conceitual relacionado à competência, competência digital e competência digital docente, (conforme já mencionado na seção anterior). Essa

¹⁰ A descrição completa dos aspectos avaliados nessa etapa, bem como a apresentação e discussão das evidências e lacunas encontra-se disponível no Apêndice B.

confusão, reclamada por autores como Krumsvik; Røkenes, (2014), Silva; Behar, (2019), dificulta a orientação para elaboração de referenciais na área educacional bem como políticas públicas que atendam estes temas.

Por esse motivo, na composição do estado do conhecimento, foi realizada também uma análise de conteúdo no corpus da Categoria 1 (Quadro 3). Essa análise, definida por Bardin (2016, p. 54). como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos” permitiu aclarar as concepções pela perspectiva dos autores das referências, identificar o universo léxico, bem como termos relacionados ou sinônimos, tais como *digital literacy* (PARK; KIM; PARK, 2020), *competencias para el siglo XXI* (GRANADOS; DÍAZ, 2020), *alfabetización mediática* (PÉREZ-RODRÍGUEZ; DELGADO-PONCE, 2012), entre outros. Vale recordar que na língua portuguesa, a dubiedade se dá pela preferência do termo alfabetização ou letramento no Brasil, e por literacia, em Portugal (SILVA; BEHAR, 2019) contudo para Rojo (2013) o letramento está além da alfabetização.

À luz da função analítica (BARDIN, 2016), compilação dos conceitos presentes no escopo analisado e a partir de outras leituras paralelas, elaborou-se conceitos próprios com a intenção de contribuir para clarificar entendimentos e nortear essa pesquisa. Essa síntese, publicada por Paz et al. (2021, p. 222), está destaca a seguir:

Quanto à Competência: Capacidade individual de mobilizar conhecimentos para aplicação em diferentes contextos. Requer do sujeito uma performance de reflexão e ação. Para Behar (2013, p. 21) “este termo é compreendido de acordo com o ponto de vista do indivíduo, ou seja, com a reunião ou conjunto de condições, recursos, elementos disponíveis aplicados em determinada situação”. Cabe ressaltar que além das discussões conceituais, este termo passou a ser amplamente usado na forma plural na área educacional.

Quanto à Competência Digital: Capacidade de compreender, usar e integrar tecnologias digitais para uma participação cidadã, em uma dimensão que exacerba o uso instrumental e se expande para o ético, crítico, cultural e empoderado. Pressupõe o entendimento, tratamento e produção de informações, o uso de mídias e gêneros digitais, o confrontamento de verdades na rede e zela pela garantia de segurança de dados no espaço virtual. Krumsvik e Røkenes (2014) complementam que a CD requer do usuário uma grande variedade de habilidades complexas do tipo cognitivas, motoras, sociológicas e emocionais para o uso de ambientes digitais de maneira eficaz.

Quanto à Competência Digital Docente: Capacidade de compreender, usar e integrar tecnologias digitais para processos de ensino e aprendizagem em diferentes contextos. Exige flexibilidade, senso crítico e desejo de renovação por parte dos docentes. O desenvolvimento destas competências em educadores é essencial porque eles são exemplos para a próxima geração e

porque necessitam contribuir para a construção de um mundo dinâmico e moderno, globalizado e complexo (RUIZ CABEZAS et al., 2020).

Embora a revisão de literatura empreendida haja aportado bastantes conhecimentos sobre a CDD, decidiu-se, ainda, conhecer estudos de pós-graduação do tipo *stricto sensu* com o intuito de identificar quais têm sido os aspectos tratados sobre este tema. Portanto, buscou-se estudos correlatos, oriundos de universidades espanholas e brasileiras¹¹, disponíveis nos repositórios Dialnet e Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), respectivamente.

Nas sete teses produzidas em universidades espanholas selecionadas para análise¹² identificou-se o foco, o escopo da pesquisa, a metodologia aplicada e as contribuições trazidas, bem como o que estes estudos revelam sobre a formação docente para o meio digital, as percepções dos professores sobre o uso de TIC e/ou CD e os níveis de CDD avaliados. Do contexto brasileiro foram selecionadas três teses e duas dissertações, cujas análises¹³ se centraram no levantamento do universo lexical relacionado à CDD, realizado também pelo método análise de conteúdo. A manipulação de todas essas produções acadêmicas de grande importância em ambos os países permitiu compreender ainda mais os contornos e implicações da CDD em diferentes contextos, bem como refletir sobre as diversas possibilidades de pesquisa sobre esse tema.

Entre o conjunto de investigações analisadas na revisão de literatura, uma parcela significativa tem enfoque na avaliação das CDD visando mensurá-las em níveis, a partir do DigCompEdu Checkin (REDECKER; PUNIE, 2017) ou de modelos adaptados. Outras, relatam que há diversos fatores que podem incidir no desenvolvimento da CDD, tais como gênero e geração (ANDRADE; GONZÁLEZ; MARTÍN, 2020; ÇEBI; REISOĞLU, 2020), aspectos sociodemográficos, formação e experiência laboral (SÁNCHEZ et al., 2020). Nos estudos correlatos sobre CDD, identificou-se uma tese que aborda a evolução da CDD considerando trajetórias de vida (HERNÁNDEZ, 2020). De maneira geral, não foram identificados estudos que

¹¹ O contexto espanhol foi considerado porque a revisão de literatura evidenciou que este país é referência em pesquisas da área e em inovação educacional, e o contexto brasileiro porque é o locus deste estudo.

¹² A descrição completa dos aspectos avaliados nessa etapa, bem como a apresentação e discussão das evidências e lacunas encontra-se disponível no Apêndice C.

¹³ A descrição completa dos aspectos avaliados nessa etapa, bem como a apresentação e discussão encontra-se disponível no Apêndice D.

considerem as percepções sobre o tema, nem que busquem identificar e analisar em profundidade possíveis relações entre fatores e vivências que se imbricam no desenvolvimento da CDD e que possam estar relacionados a sua identidade profissional, uma vez que ambas se constroem e se transformam através de aspectos individuais, culturais, sociais e históricos.

Assim, tendo em conta também as condições em que se move a profissão no contexto da chamada sociedade globalizada e a situação do docente enquanto profissional com grande responsabilidade social, e os impactos das tecnologias na subjetividade, teceremos no capítulo a seguir o segundo fio, referente a aspectos que formam e afetam a própria identidade profissional docente. E fechamos esse ponto com a seguinte reflexão:

Es necesario que nos detengamos a pensar sobre dónde estamos
y hacia donde nos dirigimos para lograr la equidad y la igualdad
en un contexto de emancipación humana.
(Rosa Recio)

3 DA IDENTIDADE À IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: O SEGUNDO FIO

O segundo fio desta obra está composto por entendimentos que situam gradativamente identidade, identidade profissional e identidade profissional docente, descrevendo como se configura esse “eu” que é, também um eu-profissional, um eu-docente. Tem por objetivos:

- Esclarecer noções de identidade enquanto atributo não fixo do indivíduo;
- Descrever a identidade profissional como forma de pertencimento a um grupo e de realização de si através de uma profissão;
- Apontar elementos que conformam a identidade profissional docente considerados dimensões de análise para este estudo.

3.1 Da Identidade

De origem etimológica latina, formado a partir do adjetivo *idem* (“o mesmo”) e do sufixo “dade, (indicador de estado ou qualidade), o termo identidade é entendido, de forma geral, como qualificador daquilo que é idêntico ou que permanece através do tempo. Sua ambiguidade, portanto, suscita definições que variam conforme a abordagem e gera concepções distintas (GIOVANNI, 2019; HALL, 2020). A partir do pensamento filosófico, a noção de identidade se divide em duas grandes correntes opostas: a essencialista e a nominalista.

A primeira, a concebe pelo viés da essência (*eidos*) e da mesmidade (*idem*), que é aquilo que permanece idêntico apesar do tempo, ou seja, a essência como uma realidade “em si” (DUBAR, 2009). A segunda, também denominada existencialista, a interpreta não por seu caráter de essência, mas sim de existência, em uma dinâmica que se mantém, mesmo sofrendo influências contextuais e temporais. É a ipseidade, um atributo singular do indivíduo, que o distingue dos demais (BAUMAN, 2021), e é mais do que características físicas ou psicológicas que permitem identificá-lo, abrange um aspecto moral que revela um si mesmo reflexivo e responsável do seu agir. (LADINO, 2016). A racionalidade binária dessas correntes são resumidas por Dubar (2009) da seguinte maneira:

A corrente essencialista é aquela que postula ao mesmo tempo uma singularidade essencial de cada ser humano (a possibilidade de dizer «quem é que ele é» em si) e uma pertença igualmente essencial que não depende do tempo, que constitui uma pertença, a priori; herdada à nascença (a possibilidade de dizer «o que ele é». [...] A corrente «nominalista» recusa-se a considerar que existam pertenças essenciais (em si) e, por isso, não existem diferenças específicas a priori e permanentes entre os indivíduos. Existem modos de identificação, variáveis ao longo da história coletiva e da vida pessoal, afetações a categorias diversas que dependem do contexto. (DUBAR, 2009, p. 9)

Essa postura remete, por um lado, a aspectos individuais, tratando de sua unicidade e, por outro, a aspectos coletivos, em uma perspectiva de pertencimento a um grupo. Tal dinâmica favorece um constante processo de inclusão e exclusão, pautado em pertenças por igualdade *versus* diferença, no centro sistemas classificatórios, simbólicos e de representações sociais, como classe, gênero, sexualidade, raça, etnia, língua, entre outros. Nesta senda, a identidade tem caráter ambivalente de pertença e distinção, e sua focalização nas características partilhadas, em especial nas diferenças, segundo Woodward (2020), formam parte da corrente não essencialista.

Discordando do pensamento antonímico e excludente do permanente e variável no interior da identidade pessoal – mesmidade x ipseidade –, o filósofo francês Paul Ricoeur (1999) propõe uma categoria que estabelece conexão dialética entre o *idem* e o *ipse* através da narração e da percepção de si mesmo: a identidade narrativa. Nessa perspectiva, a narração de si mesmo ou de outros, é o fio central do novelo capaz de conduzir uma retomada sobre pensamentos e posturas e fazer-se reconhecer como agente das ações. Na prática, “*es la que da vía a un sí reflexivo, un sí que se concibe como un sujeto con capacidades y como sujeto que interviene en el mundo [...]*” (LADINO, 2016, p. 67)

Dada a pluralidade, complexidade e abrangência de conceitos relacionados à identidade, esta pesquisa não se filia a uma definição única, e assim como Lima (2017), discorre sobre “noções” de identidade. De forma geral, apoia-se na posição ontológica de Claude Dubar (2009) ao defender que não há essências eternas, uma vez que tudo é submetido a mudanças, e compactua com Ricoeur sobre o poder da narratividade como instrumento dialético de tomada de consciência e construção identitária, uma vez que as trajetórias de vidas são histórias contadas.

Com pensamento convergente, Hall (2020, p. 12) considera que “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos”. Estas identidades são, na

verdade, “formas identitárias” que são ancoradas nos diferentes campos sociais, que incluem vida privada, profissional, pública ou simbólica, como família, trabalho, política, práticas religiosas etc. Embora seja a mesma pessoa, ela assume diferentes posições nos contextos em que atua (WOODWARD, 2020). Assim, a identidade é um construto que reveste-se, ao longo da vida, de várias facetas, algumas até contraditórias entre si (AGUIAR, 2006).

Também sob essa perspectiva de mutabilidade está Bauman (2021), que considera a identidade como estrutura não fixa, mas sim aberta, resultado de uma identificação contingente e variável às condições contextuais; portanto, altamente flutuante (BAUMAN, 2021). Essa abertura afetou diversos domínios sociais como família, trabalho, política, religião, quer seja de maneira individual, na dimensão subjetiva; quer seja de maneira coletiva, na configuração de classes, culturas e nações. Dessa forma, o contraste de identidade pela diferença – aquilo que se é, e aquilo que não se é –, trazidos por Silva, (2020) e por Woodward, (2020) na obra “Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais”, fica cada vez mais difícil ou mesmo impossível. Ou seja, pelo esmaecimento de fronteiras do próprio eu, outrora categorizadas como ser/não ser, estabelecer os limites da identidade torna-se altamente complexo.

Ao tratar do conflito entre as identidades de esfera particular e social, Dubar (2005) categoriza dois atos: o de pertencimento e o de atribuição. O primeiro, se refere a forma como o sujeito se reconhece, sua autopercepção. É uma identidade “para Si”, em um projeto do que deseja ser, de forma íntima. O segundo ato, está pautado numa identidade atribuída pelas instituições e agentes que convivem com o indivíduo. É resultado de como os outros o percebem, por isso é forjada como uma “identidade para o Outro” (DUBAR, 2005). Essa identidade, entretanto, “não condiz necessariamente com quem o sujeito acha que é, antes, pressupõe uma expectativa do olhar do Outro sobre Si, que pode ser aceito ou não”(LIMA, 2017, p. 41).

Nesse caso, há uma incerteza constante se a identidade para Si coincide com a identidade para o Outro, por isso a busca pela aprovação alheia é uma prática natural de reafirmação do ser humano, como um processo de retroalimentação interior<>exterior; ou seja, a “relação ao outro” está exatamente no cerne do processo da identidade pessoal (DUBAR, 2009). Imbricado também nesse processo dual Eu-Outro está a identidade profissional, a qual é forjada nos processos de socialização e

contextos do trabalho, e essencial para a (re)afirmação de si no meio social, tratada a seguir.

3.2 Da Identidade Profissional

No esforço da construção identitária social, o trabalho exerce grande influência. Na Idade Média, o ofício ou ocupação chegava a tornar-se o sobrenome das pessoas. Por essa prática surgiu, por exemplo, o sobrenome alemão Müller, que significa empregado ou proprietário de moinho. Esse tipo de designação associativa com sobrenome-ocupação não é mais usual nos dias de hoje, contudo, o (re)conhecimento de si e do outro através de trabalho é, ainda uma constante. Exemplo disso é a clássica pergunta “o que você faz?”, feita ao conhecer alguém. O questionamento tem por intenção obter elementos que caracterizam aquela pessoa; e a resposta, geralmente encabeçada pelo verbo ser – e não com o fazer –, comprova a estreita relação entre a identidade pessoal e profissional, uma vez que ser é um verbo que denota algo constituinte do indivíduo. Dessa forma, a identidade profissional responde à relevância do trabalho na construção do eu, atrelada a um conjunto de características associadas, como conhecimentos e competências, status, satisfação com o trabalho, entre outros. Portanto, o desenvolvimento identitário “não é estranho à função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo de pertença e ao contexto sociopolítico em que se desenrola (MOITA, 2013, p. 116).

No campo do estudo sociológico das profissões existem duas correntes teóricas que tiveram destaque até a década de 1970: a funcionalista e a interacionista. Pela perspectiva funcionalista, segundo Santos (2011), uma profissão é, essencialmente, um grupo relativamente homogêneo que partilham dos mesmos valores e interesses; enquanto na interacionista, são considerados os processos de interação dos sujeitos, havendo um destaque à relação eu-pessoal / eu-profissional. Nessa última, que abarca a dimensão biográfica e institucional, a natureza dual se articula nos atos de atribuição e pertencimento definidos por Claude Dubar, colocando em jogo relações entre a identidade pessoal e identificações coletivas.

Para Bolívar (2006) a construção de uma teoria sociológica compreensiva acerca da identidade profissional deve, então, basear-se na articulação da “transação” entre o indivíduo e grupo social. Essas transações, se dão como processo de ajuste de duas formas: a transação objetiva, que corresponde ao processo relacional externo

e opera entre identidades atribuídas e assumidas (identidade para o Outro); a transação subjetiva, que é a assunção de uma identidade própria constituída a partir de trajetórias sociais e individuais (identidade para Si). Dessa maneira, a identidade profissional é uma construção dinâmica singular de relação entre si e os outros, ligada ao contexto em que se desenvolve e, por isso, é coletiva e instável.

Com o objetivo de cartografar pesquisas relevantes no campo da identidade e da identidade profissional, Vozniak; Mesquita; Batista (2016) realizaram uma revisão sistemática de literatura e identificaram que houve um aumento de estudos sobre o tema a partir de 2007, principalmente no âmbito da docência. É a identidade profissional docente, tema central dessa pesquisa, que por sua abrangência e especificidades será tratado em um capítulo à parte¹⁴.

O referido estudo (idem) colocou em evidência que a identidade profissional é um construto de natureza dinâmica, que começa a ser constituído antes da formação inicial e se prolonga durante todo o exercício profissional. É, também, um resultado de práticas diárias que não se constrói no espaço individual, mas em um contexto laboral através de interações e diálogos, onde as representações acerca de si e dos outros são elementos essenciais.

Assim, pelo entendimento de que a identidade profissional não é um dado imutável (PIMENTA, 1999), fica evidente que ao integrar diferentes experiências ao longo do exercício da profissão, o indivíduo a remodela continuamente. Esses saberes oriundos da experiência, são o que Maurice Tardif (2014) denomina de saberes experienciais. Eles se reconfiguram-se à medida em que o indivíduo se expõe a processos de socialização no trabalho e se conjugam com os saberes profissionais, os quais são adquiridos através da formação profissional; por isso, considerar a dimensão biográfica em estudos que abarcam essa identidade é importante para compreender os modos como ela é (re)constituída e (re)afirmada durante o percurso formativo, profissional e pessoal. No caso dos saberes docentes, compreendê-los significa “compreender, sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e da carreira, história e carreira essas que remetem a várias camadas de socialização e recomeços”. (TARDIF, 2014, p. 106)

Ao tratar da problemática da profissionalização, no texto “A construção de si pela atividade de trabalho: A socialização profissional”, Dubar (2012), menciona os

¹⁴ Ver capítulo 6 “A urdidura da Identidade Profissional Docente: Teoria e Empiria”.

estudos sociológicos denotam que nem todos os empregos favorecem uma construção identitária, uma vez que existe precariedade e falta de perspectivas no interior das profissões. Destaca também que existem, ainda, divisões no trabalho marcadas por classes sociais, gênero, etnia, que fazem perpetuar discriminações e hierarquizam as categorias de pertencimento. Tais assimetrias não podem ser ignoradas no interior das instituições, sobretudo em uma sociedade que deve primar pela igualdade entre todos.

Por outro lado, cabe recordar que os fluxos de interações sociais ocorrem o tempo todo, com diferentes pessoas e em diferentes locais, e contém especificidades que requerem determinadas práticas, como um “regulamento” próprio. Esses locais ou contextos são o que Bourdieu (2009) denomina de campo e nele, são estabelecidas cadeias de relações que exercem influência nos agentes e no campo. Nesse sentido, Baldino e Donencio (2014, p. 266) destacam que “cada posição ocupada pelos agentes no interior do campo determina uma disposição em função de sua trajetória, ou seja, o campo estrutura e reestrutura o habitus”. Destacam também que, quando o *habitus* é reestruturado, ele afeta a estrutura do campo, o que denota que há uma interrelação de dependência entre campo<>indivíduo<> campo, em que um atinge o outro. Assim, é possível vislumbrar uma estreita relação entre o indivíduo, seu local e sua forma de trabalho.

Ademais, conforme destacado por Vozniak; Mesquita; Batista (2016) o trabalho tem forte influência na construção da identidade, pois através dele é possível assegurar a identidade, a autoestima e o reconhecimento social, elementos que, entre outros que são constituintes da identidade profissional, descritos no capítulo “A urdidura da Identidade Profissional Docente: teoria e empiria”.

Por fim, conforme ressaltado no início dessa seção, o uso do verbo ser para definir(se) enquanto profissional, exacerba a tênue fronteira das identidades pessoal/profissional. É um “viver” a profissão. No caso dos professores, elemento central desse estudo, esse amalgamento de ser/viver a profissão parece ser muito profundo, conforme destaca Arroyo (2020):

Porque somos professoras. Somos professores. Poucos trabalhos e posições sociais podem usar o verbo ser de maneira tão apropriada. Poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal. Os tempos da escola invadem todos os outros tempos. Levamos para casa as provas e os cadernos, o material didático e a preparação das aulas. Carregamos angústias e sonhos da escola para casa e de casa para a escola. Não damos conta de separar esses tempos porque ser professoras e professores faz parte de nossa vida pessoal. É o outro em nós (ARROYO, 2020, p. 27)

3.3 Da Identidade Profissional Docente

Ao revisar conceitos da identidade profissional docente, Marcelo García (2009) destaca que o que há de convergente na literatura é sua concepção como um fenômeno relativo e um atributo não fixo do indivíduo. Embora existam elementos mais ou menos permanentes, tal identidade possui um caráter dinâmico de prática social que envolve individuais e coletivos (BOLÍVAR, 2006; PIMENTA, 1997) e que passa por crises para dar lugar a novas reafirmações e adaptar-se às transformações sócio-históricas de cada época (BOLÍVAR, 2011).

Essa identidade está ligada e condicionada a aspectos pessoais (ESCOBAR; CARO, 2020), uma vez que “o professor é a pessoa. E uma parte da pessoa é o professor” (NIAS, 1991 apud NÓVOA, 1997, p. 25). É como um espaço comum compartilhado em si mesmo. Além disso, ela:

tem a marca das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer em nível das representações, quer em nível do trabalho concreto (MOITA, 2013, p. 116).

Segundo Pimenta (1999, p. 19) a identidade profissional do docente se constrói “pelo significado que cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, suas histórias de vida, suas representações, seus saberes”. Isso inclui, certamente, suas angústias e anseios, sentimentos que se acentuaram pelas mudanças ocasionadas pela expansão das TICs na educação, e que conduziram muitos profissionais a momentos de crise de identidade profissional.

Outrossim, há outros dois elementos que se fundem na identidade do docente, os quais estão assentados em transações contínuas: os saberes docentes e o habitus professoral. Os saberes docentes são definidos por Tardif (2014, p. 36) como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Esses saberes permitem o desenvolvimento do *habitus*¹⁵, definido pelo mesmo autor “como disposições adquiridas na e pela prática real”, as quais podem se configurar como um estilo de ensino” (TARDIF, 2014, p. 49).

Por ser o *habitus* um resultado de mediações entre agentes e espaços sociais, ele se forma, inicialmente, no seio familiar, se legitima na escola e, logo, no trabalho. No caso do professor, a forma de atuar no exercício de sua profissão, incluindo procedimentos, crenças e valores próprios, é o *habitus* professoral; o qual, segundo Dias; Baldino; Silva (2014, p. 5):

está configurado no ato de ensinar e no exercício da razão prática, fazendo-o lembrar de fatos que estavam armazenados/ incorporados em seu processo cognitivo, que o faz agir muitas vezes no improviso, de maneira espontânea promovendo lembranças importantes, em certos momentos das aulas ministradas, que para o docente parecia estar esquecida ou adormecida.

Os resultados de uma profunda investigação sobre a identidade profissional de docentes espanhóis, empreendida por Bolívar (2006), tiveram como fruto um guia-relatório que consta na obra “*La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción*” onde estão descritos dez elementos-chave que representam componentes da identidade profissional e outros elementos da construção da identidade profissional.

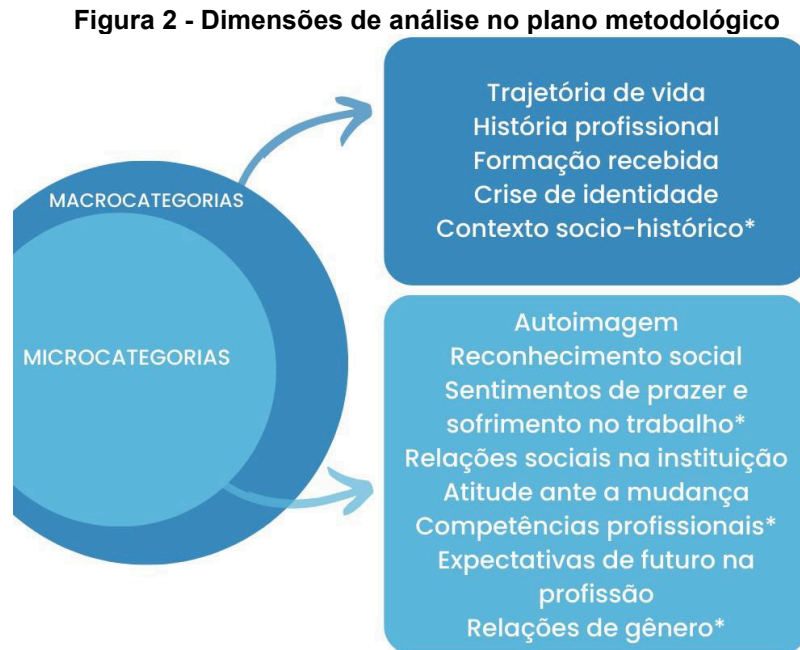
Os componentes, entendidos como aqueles mais subjetivos e que compõem uma microcategoria, são: autoimagem; reconhecimento social; grau de satisfação; relações sociais na instituição; atitude ante a mudança; competências profissionais; expectativas de futuro na profissão. Os elementos, embora também tenham caráter individual, representam o núcleo central da identidade profissional, ou seja, uma macrocategoria, e podem ser: a trajetória de vida; a história profissional; a formação recebida; e, como resultado, a crise de identidade.

Embora sejam tratados em alguns capítulos da referida obra, Bolívar (2006) não destaca como elementos específicos da constituição da identidade as relações de gênero e o contexto socio-histórico. Considerando a tendência das investigações que contemplam a interseccionalidade e a realidade atual, esses dois elementos foram adicionados no escopo desse estudo respectivamente na microcategoria e na

¹⁵ Pela teoria sociológica contemporânea de Pierre Bourdieu, *habitus* é “o sistema de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los (BOURDIEU, 2009, p. 87).

macrocategoria. Também, para maior alinhamento à perspectiva qualitativa desse estudo optou-se por substituir a expressão grau de satisfação por sentimentos de prazer e sofrimento nas relações de trabalho.

Assim, todos os itens que foram considerados relevantes no marco desta investigação estão destacados na Figura 2 que representa as dimensões de análise no plano operacional metodológico.



Filiando-se ao entendimento de Dubar (2005) acerca da identidade humana, a qual não é dada, no ato do nascimento, mas constrói-se na infância e se reconstrói permanentemente ao longo da vida, essa pesquisa percebe o indivíduo como pertencente a diferentes núcleos sociais, onde se integra e incorpora saberes, valores e comportamentos que passam o constituí-lo.

No campo das profissões, a identidade também se constitui enquanto dinâmica relacional entre si e os outros em dado contexto, o que a torna coletiva e instável ao mesmo tempo. Dentre elas a identidade profissional docente, a qual tem sofrido grandes mudanças nas últimas décadas pelos processos de desprofissionalização e pelos impactos dos modelos de mercado e de sociedade. Por isso, a perspectiva hermenêutica da pesquisa de cunho biográfico-narrativo tem adquirido novo significado, como uma porta aberta àqueles que precisam ser escutados e isso justifica a escolha metodológica desse estudo, cujas escolhas, processos e desafios estão descritas no seguinte capítulo.

Para finalizar as reflexões sobre identidade, recorro à uma das figuras literárias mais importantes do século XX, que com sua genialidade criou dezenas de heterônimos, personalidades criadas por ele próprio que, em um jogo de identidades, assinavam cada qual as suas obras.

Sim, sou eu, eu mesmo, tal qual resultei de tudo,
Espécie de acessório ou sobresselente próprio,
Arredores irregulares de minha emoção sincera,
Sou eu aqui em mim, sou eu.
Quanto fui, quanto não fui, tudo isso sou.
Quanto quis, quanto não quis, tudo isso me forma.
(Fernando Pessoa)

PASSO II: ESCOLHER O QUADRO, PONTOS E CORES

Com melindre, acerta detalhes
e ama aquilo que será
a extensão do teu pensamento
e a tua companhia,
por longo tempo.

Conhecidas o tear, os fios e as tessituras, o artesão passa ao segundo passo: a escolha do quadro, dos pontos e cores adequadas para sua obra. Refletindo sobre os objetivos que irão circunscrever seus traços, ele projeta em sua mente a estrutura delicada e perfeita do seu mais novo ideal. O ponto que cobre a talagarça corresponde ao percurso metodológico. É a manualidade intencional que recorre, aperta e dá firmeza, sustenta e faz emergir um trabalho estético, marcado de laçadas singulares que abraçam a tela num processo ritmado.

Nesse estudo o quadro escolhido foi o de abordagem qualitativa, com enfoque biográfico-narrativo e método histórias de vida. Entre o catálogo de possibilidades, escolhi esse, por pensar que suas especificidades me permitiriam o entrelaçamento de originalidade e sensibilidade, duas qualidades inerentes do campo da Educação, direcionado ao conhecimento de realidades e percursos dos docentes em uma proposta epistêmica tecida “de baixo para cima”. Por fim, as cores. Elas são o tom próprio que pesquisador vai colocar em evidência na sua obra. É conjugação de cartelas de possibilidades que matizam interesses, referenciais, percepções e contextos e fazem resplandecer, como pontos de luz, novos entendimentos na tela do saber.

Assim, o Passo II, por sua complexidade, compreende um único capítulo, denominado “Quadro metodológico e o percurso do navete: escolhas e processos” o qual descreve todo o percurso metodológico, detalhando todos os movimentos de escolhas e processos e desafios que fizeram parte desse pesquisar.

4 QUADRO METODOLÓGICO E O PERCURSO DO NAVETE: ESCOLHAS E PROCESSOS

Conhecido também como linceira, o quadro é a moldura que suporta os conjuntos de liços que sobem ou descem quando acionados. O navete é peça plana utilizada para transportar o fio da trama entre seus espaços. Esses dois elementos são, portanto, essenciais no processo de tear. Assim é também a metodologia de pesquisa, que apoiada em um marco teórico, vai sendo produzida em cada fase. Por este viés, este capítulo tem por objetivo descrever o quadro metodológico elegido bem como as etapas e procedimentos realizados nesta pesquisa. Para tanto, divide-se em duas seções – as escolhas e os processos – onde, as escolhas remetem ao quadro teórico que dá suporte ao estudo, e os processos ao percurso do navete, ou seja, cada passo empreendido pela pesquisadora.

4.1 Das escolhas

O marco metodológico dessa investigação caracteriza-se como pesquisa qualitativa, com enfoque biográfico-narrativo e método histórias de vida, descritos com maiores detalhes nas subseções a seguir. Quanto ao propósito, define-se como pesquisa exploratória, uma vez que busca identificar características que representam o fenômeno estudado, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses (GIL, 2002) sendo, neste caso, elementos que podem estar relacionados ao desenvolvimento da competência digital docente e da identidade profissional docente.

Diversas são as razões para a escolha metodológica feita, entre as quais está a intenção de encontrar uma lógica diferente para investigar a CDD, aproximando-se desse objeto de pesquisa não com resultado mensurável, mas sim, interpretar as condições em que ele se constitui ao longo da trajetória profissional e como se mescla e modifica a identidade docente. Dessa forma, pretende-se, ainda que minimamente, colaborar para uma descolonização do formato¹⁶ de pesquisas relacionadas à Competência Digital Docente, superando o determinismo epistemológico e ontológico que baseia a maioria das pesquisas encontradas na literatura. Essa postura não rechaça as diversas contribuições construídas na perspectiva quantitativa e/ou mista

¹⁶ A grande maioria das pesquisas encontradas sobre CDD se apoiam em modelos de avaliação fechados, quantitativos que nem sempre se alinham às realidades locais, sobretudo por serem propostas elaboradas por organismos de origem europeia, que possuem especificidades distintas do contexto latino-americano.

nesse campo, mas busca desprender-se de parâmetros engessados para legitimar formas outras de produzir e disseminar o conhecimento sobre os temas em questão.

4.1.1 Da pesquisa qualitativa

A subjetividade do indivíduo, o comportamento dos coletivos e as mudanças sociais aceleradas descortinam cenários complexos, os quais, têm sido elaborados como novos objetos de pesquisa, requerendo, cada vez mais, minuciosidade e inovação nas formas de investigá-los. Em muitos desses casos, as metodologias dedutivas convencionais, baseadas em modelos fechados, rigorosos e de precisão numérica (FERRAROTTI, 2007) não são suficientes – ou mesmo ideais – para analisar e compreender as especificidades do tecido social, deixando importantes lacunas de natureza causal, contextual e epistemológica.

Abstendo-se do purismo metodológico e da polarização de abordagens, mas considerando a abrangência e complexidade do tema desta pesquisa, que envolve sujeitos e fenômenos sociais, optou-se pela metodologia qualitativa, a qual, segundo Flick (2009, p. 38) “dirige-se à análise de casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”. Elegida por seu viés hermenêutico, capaz de capturar as perspectivas dos participantes e abranger as condições que podem influenciar nos eventos humanos (YIN, 2016).

Ainda que a abordagem qualitativa receba críticas por ser, aparentemente, menos sistemática, ou por ter diretrizes menos evidentes que a quantitativa, o que no senso comum da comunidade científica representa uma debilidade em sua validade; ressalta-se que esta abordagem possui profundo valor por permitir visualizar o que “os números não revelam”, atingindo uma camada mais profunda do objeto de pesquisa.

Ao tratar das potencialidades e limitações da abordagem qualitativa, Minayo; Sanches (1993) revelam:

O trabalho qualitativo trabalha sempre em duas direções: numa, elabora suas teorias, seus métodos, seus princípios e estabelece seus resultados; noutra, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e toma direções privilegiadas. Ela compartilha a ideia de “devir” no conceito de cientificidade.(MINAYO; SANCHES, 1993, p. 245)

Tal afirmativa corrobora a escolha metodológica desta pesquisa, considerando que aprofundar um problema social em uma perspectiva qualitativa abre

possibilidades de rever conceitos, posturas, normas e processos que se compõem na tessitura social. Lançando-se a um desafio mais profundo dessa abordagem, esta pesquisa utiliza a metodologia biográfico-narrativa, cujo objeto de pesquisa se centra na trajetória do indivíduo.

4.1.2 Da metodologia biográfico-narrativa

No leque de possibilidades da pesquisa qualitativa, elegeu-se o enfoque biográfico-narrativo, o qual consiste em construir, a partir de relatos de vida, documentos pessoais e/ou evidências, uma estrutura narrativa que contempla vivências, fatos e processos da trajetória de um indivíduo, que possibilite compreender a dinâmica das relações estabelecidas ao longo de sua existência (SPINDOLA; SANTOS, 2003). Seu elemento central é a biografia, compreendida como um relato objetivo elaborado por uma pessoa alheia ao protagonista, nesse caso, o pesquisador, normalmente narrada em terceira pessoa (PUJADAS, 2002).

Para Bolívar; Domingo; Fernández (1998) a pesquisa biográfico-narrativa¹⁷ não deve ser concebida como um método, porque é mais que uma estratégia, é um enfoque próprio, uma metodologia com uma perspectiva específica. Assim, ela se constitui como “uma metodologia de corte hermenêutico que permite compreender conjuntamente as dimensões cognitivas, afetivas e de ação da experiência” (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 1998, s/p.).

Esta metodologia se legitimou como corrente humanista por sua forma de abordar fenômenos e construir conhecimentos de forma autêntica em estudos sociais, e adquiriu, em paralelo à crise da modernidade e do cientificismo positivista, grande importância enquanto movimento inovador. Configurou-se como um ponto de intersecção entre diversas áreas, como psicologia, história, linguística, antropologia, filosofia, educação, entre outras, apresentando um caráter transversal nestes campos disciplinares (BOLÍVAR; DOMINGO, 2006). Seu valor reside, especialmente, na possibilidade de matizar fontes de dados e conciliar observação e reflexão, o que permite, ao pesquisador, uma visão ampla e, ao mesmo tempo, profunda sobre seu objeto de estudo, em um novo olhar científico.

¹⁷ Denominada em espanhol de *investigación biográfica-narrativa*, em alemão, *pädagogische biographieforschung*, em francês, *L'approche biographique*; e em inglês, *biographical research* ou *narrative inquiry*.

Una de las tareas centrales de la investigación biográfico-narrativa es comprender la historia de una persona, tratar de contar su historia en palabras, reflexionando sobre su vida y explicarlo a los demás; una vez que es contada, esta es experimentada en un texto, siendo esta la parte más importante, ya que una vida es también un aspecto de crecimiento hacia un futuro imaginado y, por consiguiente, implica recontar e intentar revivir esa historia. (HUCHIM AGUILAR; REYES CHÁVEZ, 2013, p. 9)

Num resgate histórico sobre a perspectiva biográfica, Josso (1999) destaca que este enfoque foi empregado entre os anos 1920 e 1930, por sociólogos da Escola de Chicago, mas que caiu em desuso nas seguintes décadas devido à preponderância da pesquisa empírica entre os sociólogos estadounidenses. Neste período houve um progressivo avanço da abordagem qualitativa e aprimoramento de técnicas estatísticas, fato que resultou no desprestígio de pesquisas baseadas em documentos e relatos pessoais como instrumento científico por bastante tempo, chegando a ser relegada a estudos sobre desviados e marginalizados (CRIADO, 1997). Somente por volta dos anos 1980, ainda com embates teóricos, este paradigma polifônico recobra forças no campo da sociologia e, logo, se dissemina para o campo da educação, sobretudo em estudos que se centram em interpretar seus protagonistas. Assim, ganha importância enquanto enfoque específico com sua própria credibilidade e legitimidade qualitativa, sobretudo em estudos referentes à identidade profissional e formação, como abordam autores como Pierre Dominicé (1990), Gaston Pineau (1988), António Nóvoa, (1997), Belmira Bueno (2002), Marie-Christine Josso (2004), Claude Dubar (2005), entre outros.

Neste mesmo período eclodem importantes reformas sociais e novas perspectivas sobre relações entre educação, trabalho e profissão docente. Agudiza-se a crise da modernidade que conduz ao giro hermenêutico das ciências sociais (BOLÍVAR, 2005). É um caminho sem volta para novas formas de ver, pesquisar e pensar sobre o mundo. Nesse novo paradigma, que percorre o lastro das trajetórias individuais, passa-se a considerar a subjetividade dos sujeitos e o valor das relações humanas no campo epistemológico. Dessa forma, a narrativa se constitui como um conhecimento autêntico e único, uma matéria prima que emerge pela ruptura do silêncio simétrico cartesiano positivista, e se converte como objeto e fonte de investigação com sua própria credibilidade (BOLÍVAR, 2014).

Na esteira do valor da pesquisa social dialógica aglutinada à singularidade do processo de construção de identidade profissional, após uma larga reflexão sobre como atender aos objetivos almejados nesta pesquisa, considerou-se pertinente

lançar mão, dentro da perspectiva biográfico-narrativa, do método histórias de vida, o qual, segundo Pujadas (2002, p. 62) serve para “*tomar contacto, ilustrar, comprender, inspirar hipótesis, sumergirse empaticamente, o incluso para obtener visiones sistemáticas referidas a um determinado grupo social*”. Assim, a escolha desta metodologia se justifica pelas próprias palavras desse autor:

La amplia literatura disponible nos muestra que los casos en que el uso de los relatos biográficos se muestra más adecuado es para analizar procesos de desajuste y crisis, individual o colectiva, que presuponen modificaciones significativas, tanto en el comportamiento, como en los sistemas de valores por parte de los grupos sociales implicados (PUJADAS, 2002, p. 63).

4.1.3 Do método Histórias de Vida

O caráter multifacético da metodologia biográfica produziu uma variedade terminológica que provoca, na literatura, cerca confusão e dificulta uma delimitação conceitual adequada. Entres elas estão histórias de vida, relatos de vida, história contada, autobiografia (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001). Foi o sociólogo Norman Denzin quem propôs, em 1970, a distinção das terminologias *life story* e *life history*, as quais Pujadas (2002) retoma e destaca:

Life story (en francés récit de vie) corresponde a la historia de una vida tal como la persona que la ha vivido cuenta, mientras que el término life history (en francés histoire de vie) se refiere al estudio de caso referido a una persona dada, comprendiendo no sólo su life story, sino cualquier otro tipo de información o documentación adicional que permita la reconstrucción de dicha biografía de la forma más exhaustiva y objetiva posible. (PUJADAS, 2002, p. 13)

Esta pesquisa baseia-se no método história de vida (*life history*) que, segundo Bolívar; Domingo; Fernández, (2001, p. 29), é “*la elaboración, por biógrafos o investigadores, de un estudio de caso de la vida de una o varias personas [...] que puede ser representada de diversas formas de elaboración y análisis*”. Para compor uma história de vida (*life history*) o pesquisador necessita transitar entre relatos de vida (*life story*) e tomar uma posição estratégica para obter uma visão contextual, sociocultural e epistêmica de reflexividade sobre o outro e sobre si mesmo; portanto, ele não é um “*escrivão*”, mas sim um intérprete.

Pujadas (2002) destaca quatro fases essenciais da pesquisa envolvendo histórias de vida, as quais são atendidas nessa tese, a saber: i) Fase inicial: etapa em que se delimita o marco teórico e universo de análise, elaboração do planejamento da pesquisa e dos critérios de seleção dos participantes. ii) Fase de reconstrução

biográfica: momento de realização de entrevistas biográficas e/ou relatos escritos, registro e transcrição dos relatos para composição do corpus; iii) Fase de análise e interpretação: momento de reflexão e escrita das histórias de vida, análise dos dados; iv) Fase de apresentação de resultados e conclusões: Apresentação dos resultados e conclusões da pesquisa, identificação do alcance e das limitações.

Para Bolívar (2011), as histórias de vida permitem a construção de sentido do projeto de uma vida dedicada à profissão (neste caso, à docência), a partir da ordenação da bagagem de fatos, vivências e aprendizagens ao longo da vida, o que justifica a escolha deste enfoque biográfico-narrativo como forma de construir conhecimentos em uma pesquisa que abrange o individual, o educacional e o social. Em palavras do autor “as pessoas constroem, assim, sua identidade, fazendo um autorrelato, que não é apenas uma lembrança do passado, mas sim uma forma de recriá-lo, em uma tentativa de descobrir um sentido a sua vida”. (BOLIVAR, 2011, p. 18).

Desta feita, a escolha do método histórias de vida no contexto dessa pesquisa, justifica-se pela intenção de prover uma percepção holística acerca da identidade e da Competência Digital Docente a partir de ocorrências subjetivas dos participantes. Deseja-se, assim, contribuir para uma perspectiva diferenciada e empírica sobre tais temas, a partir dos relatos de vivências desses profissionais da Educação.

4.1.4 Do lócus

Este estudo se insere no contexto da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a qual está composta por um conjunto de instituições públicas espalhadas em diversas regiões do Brasil. Esta rede, concebida como “integrada aos diferentes níveis e modalidades da educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (BRASIL, 2008, s/p), abrange cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) ou de qualificação profissional, de educação profissional técnica de nível médio, de graduação e pós-graduação, atendendo mais de um milhão de alunos, tornando-se uma grande corrente de transformação no processo de interiorização da educação pública (BIANCHI et al., 2019).

No ano de 2021, esta rede conta com 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os quais, a partir de uma reconfiguração de instituições já existentes, muitas com viés de ensino agrícola, industrial ou tecnológico, estão localizados em todas as unidades federativas, em um processo de interiorização do

ensino. De forma mais específica, esta pesquisa se detém no âmbito do Instituto Federal do Paraná, Campus Palmas, por selecionar docentes do quadro efetivo desta unidade.¹⁸

Embora entenda-se que há uma itinerância de docentes nesta instituição, e que, portanto, os participantes não “construíram” sua carreira ali, optou-se pelo campus Palmas por três motivos: primeiro, por ser o local de trabalho da pesquisadora, o que facilita o acesso e a seleção dos participantes; segundo, por docente dessa instituição, a pesquisadora tem conhecimento empírico da realidade local e se encontra no mesmo patamar dos participantes, o que favorece a compreensão de suas inquietudes, processos formativos, intensificando o processo de identificação e partilha entre pesquisador e participante; o terceiro e último motivo, é por desejar contribuir com a comunidade docente em uma proposta que visibiliza esses profissionais, sendo essa uma forma de dar retorno à instituição que está, justamente, favorecendo o desenvolvimento da identidade profissional da pesquisadora através da política de licença capacitação.

4.1.5 Dos instrumentos

Uma biografia é elaborada a partir de dados, evidências e documentação disponível, bem como entrevistas diretamente feitas ao indivíduo ou às pessoas de seu entorno (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 1998). Este compêndio, denominado materiais biográficos, segundo Ferraroti (1988) divide-se em primários e secundários. Os primários são aqueles produzidos com ou para o pesquisador, como narrativas ou relatórios autobiográficos, coletados geralmente por entrevistas. Os secundários são materiais de outra natureza, que não foram produzidos com fins de servir diretamente à pesquisa, ou seja, não possuem qualquer intervenção do pesquisador, como correspondências, diários, fotografias, definidos por Pujadas (2002) como documentos pessoais.

Esta pesquisa utiliza como instrumento a entrevista biográfica, que é uma forma de escuta atenta em que se oportuniza aos participantes momentos para recontar sua história de vida a partir de um conjunto de questões temáticas. (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 1998). Ao relatar episódios e fases da vida, os

¹⁸ Entidade criada em 2010, localizada no município de Palmas, na região sudoeste do estado do Paraná, Brasil. Para mais informações sobre o IFPR Campus Palmas, acesse: <https://palmas.ifpr.edu.br/o-campus-palmas/historia-do-campus/>

participantes expressam também como os percebem, através de um conjunto de prismas pessoais. Este exercício narrativo, além de favorecer estados de reflexão e consciência sobre experiências vividas, gera um diálogo que conduz ao desvelamento de subjetividades bem como a identificação de processos educativos genuínos em que se construiu o conhecimento (LANDÍN MIRANDA; SÁNCHEZ TREJO, 2019).

Quanto mais ricos os materiais biográficos, mais possibilidades o pesquisador tem para articular dados e fazer inferências. Assim, uma biografia bem narrada é importante pois representa um *“documento lleno de fuerza expresiva que nos sirva en la fase de redacción de nuestro informe escrito para “ilustrar” o “ejemplificar”, en vivo algunos argumentos de nuestros análisis”*. (PUJADAS, 2002, p. 56).

Buscando obter essa riqueza do material biográfico e atender os objetivos delineados, elaborou-se um roteiro de entrevistas (Apêndice E) que orbita três grandes eixos temáticos, a saber: Dimensão 1: Identidade profissional: Reconstruindo o caminho para a docência; Dimensão 2: Ser docente na atualidade: demandas e crise; Dimensão 3: Competência Digital Docente: autopercepção.

Na dimensão 1, o eixo temático é a identidade. A intenção é aproximar-se dos percursos individuais de cada participante, buscando conhecer sua trajetória de vida e de formação, os processos de escolha pela profissão, expectativas, influências, início da carreira e inserção na instituição atual. Com esse repertório, é possível iniciar a narrativa e a compreensão de cada um sobre si mesmo, ou seja, suas histórias de emancipação (RIVAS, 2011).

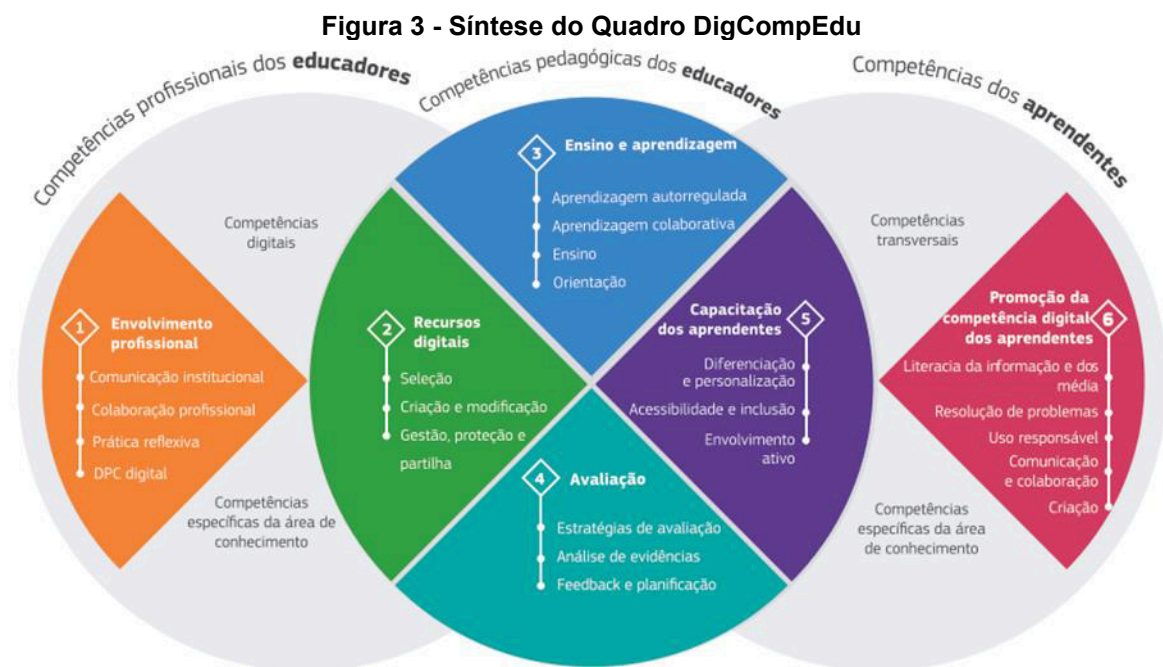
A dimensão 2 busca retomar aspectos que contribuíram para a construção da identidade docente com ênfase nas demandas da atualidade, identificando percurso formativo, processo de familiarização com recursos digitais, experiências na prática docente e dificuldades sentidas. O contexto de pandemia também foi retomado por considerá-lo um incidente crítico comum a todos os docentes, mas sentido de forma individualizada, devido, justamente, à trajetória de cada um e ao contexto das disciplinas que ministram e suas formas de trabalho.

Na dimensão 3, o objetivo é aprofundar aspectos mais específicos da Competência Digital Docente, incluindo sua percepção sobre esse construto e sobre suas habilidades. De maneira mais profunda, retoma as seis áreas¹⁹ para Avaliação

¹⁹ No ano de 2022, foi publicada uma atualização das áreas de Avaliação das Competências Digitais, porém não direcionada à docentes, por isso não foi considerada nesse estudo. Vuorikari, R., Kluzer, S., Punie, Y., DigComp 2.2, The Digital Competence framework for citizens – With new

de Competência Digital Docente considerando o modelo DigiCompuEdu Ckeckin (REDECKER; PUNIE, 2017) e a proposta de Trindade; Moreira; Nunes, (2019) recuperado na revisão sistemática de literatura, a saber: Área 1: Envolvimento Profissional; Área 2: Tecnologias e Recursos Digitais; Área 3: Ensino e Aprendizagem; Área 4: Avaliação; Área 5: Formação dos Estudantes; Área 6: Promoção da Competência Digital dos Estudantes.

De forma geral, as dimensões 2 e 3, foram mais centradas à inserção e uso das TIC na educação, considerando também as competências profissionais e pedagógicas dos educadores e a forma como colaboram ou se preocupam com o desenvolvimento das competências digitais dos alunos, sintetizadas na Figura 3.

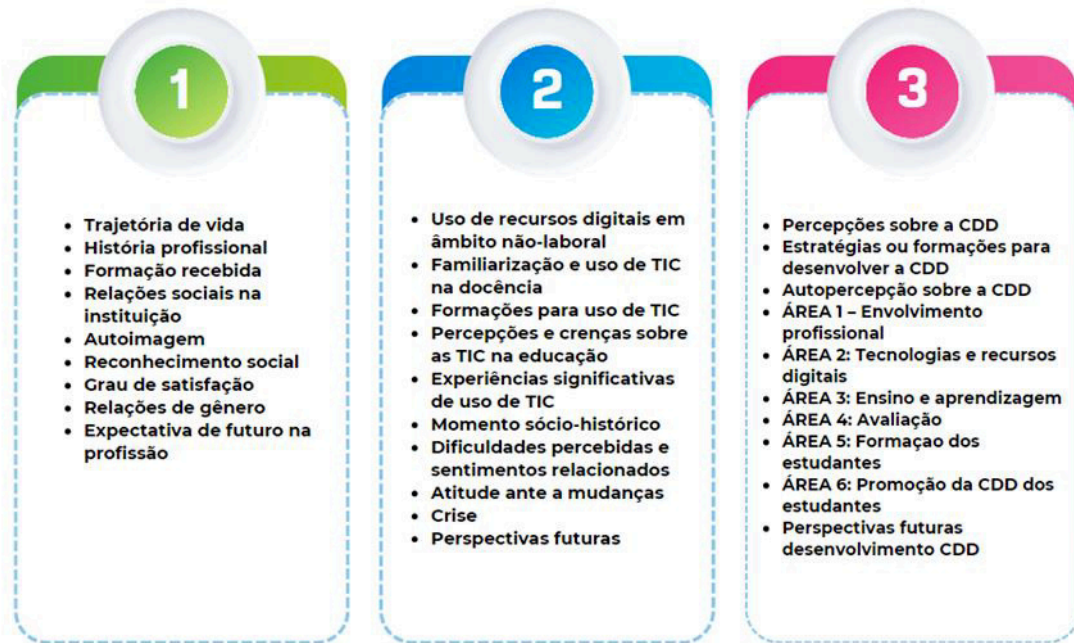


Fonte: (LUCAS; MOREIRA, 2018)

Recorrendo o marco teórico, buscou-se contemplar no roteiro geral de cada dimensão, questões que retomam elementos que formam parte da construção da identidade docente definidos por Bolívar (2006), como autoimagem; reconhecimento social; grau de satisfação; relações sociais na instituição; atitude ante a mudança; competências profissionais; expectativas de futuro na profissão, além dos aspectos adicionados pela pesquisadora: relações de gênero e momento sócio-histórico.

O tema incidente de plano de fundo de todas as entrevistas é a identidade profissional. Em uma perspectiva multidimensional emergem elementos em comum na rede de categorias que permeiam o ser-fazer docente, os quais revelam idiosincrasias e, ao mesmo tempo, coletividades. Na Figura 4 estão representados os elementos *a priori* que constam em cada dimensão da entrevista elaborada.

Figura 4 - Elementos base das entrevistas e suas dimensões



Fonte: Elaborado pela autora

Ao tratar da construção da identidade propiciada pelo exercício biográfico recorre-se a Dubar (2005), que define este processo como uma transação dupla, em que a via biográfica destaca o que o sujeito foi e o que quer ser, e a via relacional, as possibilidades que encontra nos contextos em que está inserido. Nesta perspectiva, o instrumento de entrevista foi elaborado com a intenção de contemplar as duas vias, servindo como meio de reflexão sobre o passado a partir da rememoração de experiências, consciência do presente na fase da vida e carreira em que se encontra e, ainda, projeto de futuro a partir do levantamento de expectativas e planos dos docentes. Buscou-se, nas nuances de retrospeção e projeção de cada seção, a (re)construção da identidade profissional como meio de reafirmação de si e do lugar que ocupa na sociedade.

Destaca-se, ainda, que esse instrumento foi pensado sem a tendência quantitativa de avaliar ou mensurar o perfil do professor quanto à utilização de recursos tecnológicos, embora entenda o valor das escalas da CDD elaborados por

pesquisadores da área. Ao primar pela abordagem qualitativa com entrevista em profundidade buscou-se conceder ao professor o direito de estar representado por si mesmo.

No desenrolar das entrevistas, sentiu-se necessidade de obter um registro com uma devolutiva dos participantes sobre o que significou para cada um esse processo de olhar para si, e como sentiram a pesquisa. Portanto, foi elaborado um instrumento extra que não havia sido pensado num primeiro momento, mas que também se configura como qualitativo e se alinha à pesquisa de cunho narrativo. Este instrumento, disposto no Apêndice F, é uma carta de relato de experiência que foi enviado por e-mail ao término das entrevistas de cada participante com a intenção de avaliar as contribuições do enquadramento metodológico empregado, conforme se destaca no capítulo “O caminho para si tecido pela pesquisa biográfica: O (re)vivido e o (trans)bordado “entre nós” dessa tese.

Além disso, ao realizar a devolutiva das histórias de vida aos participantes, considerou-se relevante também saber como estes se sentiram ao ver sua trajetória materializada, revivendo momentos especiais relatados; por isso, foi elaborado ainda outro instrumento adicional e enviado por e-mail. Trata-se de outra carta de feedback²⁰, redigida por cada participante logo após a leitura de seus relatos e transcrições e enviada à pesquisadora. Essa devolutiva tem por intenção promover a reflexão dos participantes sobre a sua história, seu fazer e sua identidade profissional.

A ideia de obter *feedbacks* dos participantes se deu a partir da leitura da obra “*El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*”, de Juan José Pujadas, onde o autor afirma: “*Sin un feedback armonioso y positivo entre las dos partes de este proceso es difícil augurar un buen resultado final*”. (PUJADAS, 2002, p. 69). Por isso, é o capítulo final da pesquisa, e legitima-se como espaço de reconhecimento das narrativas enquanto meio de construção e afirmação da própria identidade.

4.2 Dos processos

Uma pesquisa é feita de vários processos, muitos concomitantes e altamente complexos que demandam bastante esforço intelectual do pesquisador. Nas seções

²⁰ Instruções disponíveis no Apêndice G.

seguintes estão descritos detalhadamente os processos de seleção dos participantes, de composição²¹ e de análise dos dados.

4.2.1 De seleção dos participantes

Para recrutar os participantes da pesquisa foi enviado, através da conta institucional da Direção de Ensino, a todos os docentes vinculados ao IFPR Campus Palmas, um e-mail contendo uma carta convite (Apêndice H) informações gerais do estudo, entre elas os critérios de inclusão na pesquisa, que são, respectiva e cumulativamente:

- i) Possuir no mínimo cinco anos de experiência docente;
- ii) Ser, atualmente, professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, do quadro efetivo do Instituto Federal do Paraná, Campus Palmas;
- iii) Ministrado, ou ter ministrado nos últimos cinco anos, ao menos uma disciplina em cursos Licenciatura nesta instituição;
- iv) Ter conhecimentos mínimos, afinidade e/ou experiência de uso de Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação (não precisa ter formação específica);
- v) Ministrado ou ter ministrado algum componente curricular (ou curso) através do modelo híbrido ou remoto na instituição durante o período de pandemia.

Destaca-se que a concepção da Educação Profissional, Científica e Tecnológica deu origem a uma nova carreira do magistério: o professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, conhecido como professor EBTT, conforme disposto no Art. 105, da Lei 11.784 (BRASIL, 2008). Este é o perfil básico dos participantes, o que representa um ponto à parte na investigação. O objeto de estudo se direciona a um docente com perfil altamente polivalente, uma vez que chega a atuar, simultaneamente, em cursos técnicos de ensino médio, cursos de graduação (licenciatura ou não) e, em alguns casos, pós-graduação. Considerando o critério de que são professores de cursos de Licenciatura, portanto são formadores de professores, imagina-se que pode emergir nos relatos individuais, narrativas que tratam de sua identificação e labor docente cotidiana, além da forma como a

²¹ Ao invés de usar o termo usual “coleta de dados”, optou-se por “composição dos dados”, por entender que este tipo de pesquisa supera o modelo extrativista de pesquisa.

interpretam e transparecem para os que estão em processo de formação e de identificação profissional.

O e-mail de carta convite de participação na pesquisa foi enviado entre 09 e 23 de fevereiro de 2022 e teve doze respostas de intenção de participação na pesquisa. Todos que indicaram disponibilidade receberam por e-mail uma ficha para identificação do perfil docente (Apêndice I). Estes dados serviram para selecionar os participantes mais adequados e identificar os parâmetros contemplados e variáveis pertinentes, compondo o que Pujadas (2002) denomina base tipológica.

A pesquisa qualitativa tende a selecionar amostras de forma deliberada, conhecida como amostragem intencional (YIN, 2016), a qual escolhe participantes que possam prover dados mais relevantes para o tema sob investigação. O mesmo autor (ibidem) indica também que, ao invés de realizar uma fórmula para chegar ao número mínimo de unidades de coleta, o pesquisador deve considerar a complexidade do tema e a possibilidade de aprofundamento. Além disso, no método história de vida, não é aconselhável grande quantidade de participantes, uma vez que é uma pesquisa minuciosa.

Entre pesquisador e participante deve instaurar-se uma relação significativa, uma autêntica interação (FERRAROTTI, 2007). Portanto, encontrar os “informantes ideais”, ou seja, aqueles que atendam critérios de representatividade, pertinência e disposição para a pesquisa, (PUJADAS, 2002), de forma que possam contribuir, efetivamente, com os aspectos investigados, é uma tarefa que demanda por parte do pesquisador. Assim, observando-se a trajetória formativa, experiência com TICs e tempo de magistério, foram selecionados quatro participantes, mantendo equidade de gênero, ou seja, dois docentes do gênero masculino e dois, feminino, com diferentes áreas de formação inicial e de atuação no IFPR. Intencionava-se selecionar participantes com faixa etária e tempo de atuação no magistério bastante diferenciada, contudo não foi possível pois todos os que se voluntariaram apresentavam perfil semelhante nesses dados.

Quadro 5 - Perfil dos participantes da pesquisa

	PARTICIPANTE 1	PARTICIPANTE 2	PARTICIPANTE 3	PARTICIPANTE 4
Gênero	Masculino	Masculino	Feminino	Feminino
Idade	35 anos	34 anos	39 anos	30 anos
Estado Civil	Casado	Divorciado	Solteira	Casada
Tempo de magistério	12 anos	11 anos	10 anos	13 anos
Tempo no IFPR	04 anos	06 anos	03 anos* EBTT 5 anos	02 anos

Área de nomeação	Matemática	Física	Ciências Biológicas	Pedagogia
Formação	Licenciatura em Matemática; Especialização em Prevenção em Dependência Química; Especialização em Mídias na Educação; Mestrado em Educação Matemática.	Licenciatura em Física; Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática; Doutorando em Ensino de Ciências e Matemática.	Licenciatura em Ciências Biológicas; Especialização em Funcionamento do Organismo Humano no Contexto Interdisciplinar; Especialização em Educação: Ensino e Docência; Mestrado em Biologia Comparada; Doutorado em Biologia Comparada.	Licenciatura Pedagogia; Mestrado em Educação; Doutorado em Educação
Indica ter formação na área de TICs	Sim, indica 11 cursos, totalizando 150h.	Sim, indica disciplina do Mestrado com total de 80h e está cursando Doutorado com pesquisa relacionada à tecnologias.	Sim, indica um curso de 40h e outros dois cursos incompletos.	Sim, indica 05 cursos que totalizam mais de 120h.

Fonte: Da pesquisa

Feita a seleção dos voluntários para a pesquisa, nesta fase inicial realiza-se também o primeiro contato ou negociação (PUJADAS, 2002), o qual consiste em contatá-los para esclarecer e ajustar algumas normas básicas para o processo de pesquisa, tais como: informação detalhada da finalidade do estudo e características do método aplicado, garantia dos procedimentos éticos; esclarecimentos sobre a importância da participação ativa no processo de investigação e compensações morais, além de acordar a disponibilidade de tempo para entrevistas e para as revisões necessárias do material biográfico produzido.

Após esclarecimento total sobre a pesquisa e aceite de participação foi fornecido a cada docente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e Termo de consentimento de uso de dados, imagens, sons e voz – TCUISV (Apêndice J)²². Após o preenchimento total desses documentos, foram acordados entre pesquisador e participante data, horário e local para o início das entrevistas.

Cabe recordar que qualquer pesquisa que inclua participantes humanos deve seguir protocolos para proteger os envolvidos e assegurar a credibilidade do estudo. Entre os procedimentos essenciais está a aprovação no Comitê de Ética e Pesquisa institucional (YIN, 2016). Para cumprir este quesito, foi elaborado o projeto de pesquisa e submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Tecnológica Federal do Paraná²³ no mês de julho de 2021, com aprovação em setembro do mesmo ano.

²² Versão on-line disponível em: <https://forms.gle/MYnJdTtj1AvXaqt7>

²³ Aprovado em 23 de setembro de 2021. Parecer nº 4.993.486.

Para Hammersley e Traianou (2012), a pesquisa qualitativa de caráter biográfico apresenta maior ameaça à privacidade, sobretudo naquelas em que relações sociais e emocionais são estabelecidas entre pesquisador e pesquisado. Contudo, este estudo zela pela confidencialidade dos dados, garantindo a salvo informações sigilosas e preservando a exposição dos participantes.

4.2.2 De composição dos dados

Conforme já mencionado, os dados foram construídos através de entrevista em profundidade do tipo biográfico, a qual, segundo Bolivar (1999), pode ter um formato mais ou menos estruturado sobre questões de interesse do pesquisador. Para Feixa (2018), a entrevista não é uma técnica neutra de coleta de dados, ela é um *“intercambio humano entre dos personas en el que interviene la comunicación, la reciprocidad e incluso, la afectividad”* (FEIXA, 2018, p. 59), portanto, pretendeu-se dar o máximo de liberdade possível ao entrevistado para explorar suas memórias e compor suas narrativas e, nos momentos oportunos, estabelecer uma prática interativa dialógica, com uma postura de acolhimento e compreensão de seus relatos.

Cada dimensão foi explorada em um encontro diferente, agendado previamente com cada participante, ou seja, foram realizadas três sessões individuais com cada docente, sem delimitação de tempo de duração. O marco de finalização foi o critério de saturação, percebido quando os relatos foram suficientes para os temas tratados. A primeira sessão buscou atender o preconizado por Pujadas (2002), que entende que o ideal para a primeira entrevista é conseguir um esboço geral da biografia do participante, assim, o pesquisador tem condições de fazer nas entrevistas seguintes, uma retroalimentação dos dados, focando nos elementos de maior importância para o estudo.

Feixa (2018) destaca que o primeiro relato de vida tem um importante valor exploratório pois dali surgem, naturalmente, temas, referentes e questionamentos destacados pelo próprio participante. O mesmo autor ressalta também nesse primeiro relato é possível perceber se entrevistador e entrevistado compartilham ou não uma mesma episteme, ou seja, se há condições de cumplicidade e cooperação entre ambos para que a pesquisa seja exitosa.

As entrevistas foram realizadas de forma individual nas datas e com duração descritas no Quadro 6.

Quadro 6 - Cronograma das entrevistas

		Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4
Entrevista 1	Data Duração	24/03/2022 2:12:25	28/04/2022 1:15:20	13/05/2022 2:31:11	09/06/2022 (parte 1) 00:39:02 10/06/2022 (parte 2) 01:28:40
Entrevista 2	Data Duração	30/03/2022 2:10:22	06/05/2022 00:35:49 (chamada 1) 00:19:02 (chamada 2)	01/06/2022 1:28:39	23/06/2022 01:41:40
Entrevista 3	Data Duração	11/04/2022 1:43:23	12/05/2022 00:11:02 (chamada 1) 00:39:28 (chamada 2) 00:35:48 (chamada 3)	10/06/2022 1:00:06	30/06/2022 1:22:41

Fonte: Da pesquisa

As entrevistas dos participantes 1, 3 e 4 foram realizadas de forma presencial, seguindo os protocolos de segurança sanitária de prevenção de Covid-19 vigente no momento. O participante 2 optou por realizar as entrevistas de forma presencial porque foi transferido para um campus que dista cerca de 300km do campus Palmas.

Com a anuência dos participantes, os áudios das entrevistas foram gravados de maneira integral em dois dispositivos simultaneamente. Ao final de cada encontro, as narrativas foram transcritas e revisadas integralmente pelo pesquisador com o auxílio do software Transkriptor. Destaca-se que *“el passo de lo oral a lo escrito no es um caminho mecánico, ni llano”* (FEIXA, 2018), ou seja, é uma tarefa cuidadosa em que o pesquisador deve reproduzir os relatos com fidelidade, ou seja, transcrever não significa “refazer” as narrativas a seu modo, nem emitir qualquer julgamento sobre estas, significa manter uma postura consciente, atenta e respeitosa ante o material que se está produzindo, considerando as normas deontológicas da função de pesquisador.

Cada sessão de entrevista resultou em um arquivo em formato de texto, os quais foram devolvidos aos participantes via e-mail para que verificassem sua conformidade. Essa devolutiva é importante não apenas para validar as informações registradas e retificar o que for preciso, mas como um momento de reflexão e de retomada do percurso metodológico para pesquisador e participante.

Feita a revisão final do material escrito, os arquivos gerados foram organizados, nomeados e arquivados em pastas eletrônicas, compondo o corpus de pesquisa submetido ao processo de análise de dados.

4.2.3 De análise dos dados

As histórias de vida têm, inevitavelmente, uma voz narrativa subjetiva que ganham significado sobre o objeto social e o objeto de investigação. Elas são as linhas que serão entramadas e, que, por sua complexidade e grandeza, geram um desafio cognitivo, fazendo o pesquisador questionar-se: *“¿Qué hay que hacer al respecto? ¿Cómo utilizar estos “materiales”, a menudo desiguales y deshilvanados, pero fundamentales para la reflexión sociológica?”* (FERRAROTTI, 2007, p. 28).

Além disso, a biografia evoca um passado e reativa elementos para o presente, os quais compõem, de forma complexa e temporal, uma individualidade de como a pessoa se define enquanto sujeito, confeccionando sua identidade a partir das relações estabelecidas com o mundo exterior (LIMA, 2017). Certamente que descobrir e interpretar as tessituras desta rede exige acuidade e seriedade por parte do pesquisador, logo, significa um importante desafio: Como tecer esses fios?

[...] es cierto que muchos investigadores cualitativos, puestos de frente a una masa imponente de material autobiográfico, no saben qué hacer y lo usan al mayoreo, a lo más como material ilustrativo de hipótesis elaboradas antes, reduciéndolo a apéndices “románticos” de la investigación, a una “pincelada de color”. La cuestión de la conexión entre hipótesis teórica y documento biográfico empírico permanece abierta. (FERRAROTTI, 2007, p. 26)

Ao ponderar a dificuldade de analisar biografias que parecem desconexas à primeira vista, o mesmo autor (ibidem) admite que elas são nós que só poderão ser desatados por meio de um trabalho de reflexão teórica. Portanto, as análises das histórias de vida serão feitas à luz do referencial teórico mobilizado nesta investigação no que tange aspectos referentes aos três temas centrais: identidade docente; crise profissional e competência digital.

Yin (2016) considera que a pesquisa qualitativa foca no significado dos eventos da vida real, não apenas na ocorrência dos eventos. Assim, ao analisar a trajetória de cada participante, busca-se identificar e categorizar os significados das ocorrências de cada um a partir de sua autointerpretação dos fatos, uma vez que o objeto de pesquisa advém de uma narrativa cujo valor está nas palavras ditas em um lembrar, e nas experiências revividas ao serem contadas (BOSI, 2003). De forma prática isso significa não pensar “sobre” os relatos, mas sim “com” os relatos, as relações que vão da dimensão pessoal à profissional, da individual à coletiva, da

identidade à reflexão, entre outros aspectos que ressoam nas vozes dos participantes e emergem como um inventário à disposição do pesquisador.

As narrativas transcritas salvas em documentos eletrônicos foram transferidas ao Software Atlas.ti, um recurso de análise qualitativa selecionado por possibilitar o tratamento do corpus tanto de forma isolada quanto agrupada, e por possuir recursos de anotações, categorias de análise, diário do pesquisador, entre outros, que facilitam o processo de análise dos dados.

Buscando-se aproximar-se dos elementos estruturais que entram em jogo, como fatores, processos e experiências significativas, e que implicam no desenvolvimento da CDD e de sua identidade profissional, o corpus de pesquisa foi investigado à luz do método de análise de conteúdo, que segundo (BARDIN, 2016, p. 65) “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Sob esta ótica, os arquivos foram organizados nas categorias analíticas das dimensões 1, 2 e 3 (Identidade profissional; Ser docente na atualidade; Competência Digital Docente) e logo, codificados a partir dos elementos base das entrevistas

Ao iniciar o processo de codificação no corpus foi necessário delimitar os critérios correspondentes a cada código, por isso, criou-se um quadro de parâmetro dos códigos aplicados (Quadro 7).

Quadro 7 - Parâmetro dos códigos aplicados no corpus

Nº	CÓDIGO	DESCRIÇÃO	PARÂMETRO
1	Autoimagem	Modo como se percebe a si mesmo enquanto pessoa e profissional.	Definições de si mesmo.
2	Reconhecimento social	Forma como é reconhecido pela sociedade.	Relatos de como os outros percebem seu trabalho e sua profissão (valorização x desvalorização). Relatos de desprofissionalização docente
3	Sentimentos de prazer e sofrimento nas relações de trabalho	Atitude do indivíduo para a sua atividade laboral e de compromisso consigo mesmo.	Sensações de prazer e/ou sofrimento nas atividades exercidas. Sentimentos relacionados a sua CD. Relatos de êxito, frustrações.
4	Relações sociais na instituição	Interações estabelecidas nos centros educacionais onde o professor se forma e onde atua;	Sentimento de pertença, coletividade, deslocamento, isolamento. Relação professor x colegas. Relação professor x alunos. Relação com professores formadores. Relatos de ajuda mútua.
5	Atitude ante a mudança	Disposição a reagir, de maneira favorável ou desfavorável, a um determinado referente.	Posicionamento ou sentimento que influenciam práticas ou comportamentos; Sentimentos de aceitação ou resistência. Segurança x insegurança. Relatos de tentativas de mudanças ou práticas diferenciadas.
6	Competências profissionais	Capacidade ou habilidade para o exercício da profissão.	Utilizar novas tecnologias* (Perrenoud)

7	Expectativas de futuro na profissão	futuros estados ou situações desejadas que, com efeitos motivacionais, contribuem para dar energia e compromisso às situações presentes.	Motivação para ingressar no magistério. Choque de realidade ao ingressar na docência. Papel do docente no futuro e relação com TICs. Relatos de projeções futuras tanto no período de formação quanto no exercício da profissão.
8	Relações de gênero	Arranjos e processos que reproduzem, mantém ou intensificam as relações (desiguais) entre os sujeitos de diferentes sexos.	Relatos que evidenciam diferenças na práxis entre professores homens e mulheres. Dilemas e especificidades vivenciadas pela questão de gênero.
9	Trajétoria de vida	Experiências, pessoas e acontecimentos que configuram seu modo de ser, pensar e agir.	Relatos de vivências no núcleo familiar e escola. Incidentes críticos (mudanças, pessoas, fatos que mudaram algo na trajetória).
10	História profissional	Processo temporal marcado pela construção do saber profissional.	Contextos, instituições, experiências, pessoas e oportunidades que marcam e repercutem no habitus professoral. Relatos da constituição da carreira.
11	Formação recebida	Processos formativos com vistas à construção de uma identidade profissional	Formação inicial e continuada. Autoformação / informal. Aprendizado compartilhado no núcleo de trabalho.
12	Crise	Processo reflexivo de contestação de si e de seus valores.	Contestação de si e de sua função. Dúvidas sobre seu valor social. Desejo de deixar a profissão. Tensionamentos ocasionados por contextos ou vivências específicas.
13	Contexto socio-histórico	Condições históricas, contextuais, culturais, políticas e econômicas que têm moldado os projetos de escola e sociedade	Sistema neoliberal. Modernidade líquida Pandemia.
14	Competência Digital Docente	Competência do professor no uso das TIC com bom critério pedagógico e consciência de suas implicações para estratégias de aprendizagem e formação digital dos estudantes.	Percepções sobre a CDD em duas perspectivas, a primeira, elementos relacionados ao desenvolvimento da CDD (itens 14.1; 14.2;14.3;14.4;14.5;14.6; 14.7 abaixo) A segunda: Autopercepção sobre sua CDD (itens 14.8;14.9;14.10;14.11;14.12;14.13 abaixo)
14.1	Uso de recursos digitais em âmbito não-laboral	Utilização de recursos em espaços distintos da escola.	Uso de redes sociais, aplicativos para saúde, lazer, transporte, pedidos, etc.
14.2	Familiarização e uso de TIC na docência	Expressão de familiaridade com TIC em práticas de sala de aula.	Interesse e domínio das TIC para a Educação.
14.3	Formações para uso de TIC	Formação com finalidades de conhecimento pedagógico das TIC.	Cursos livres, especializações, formações continuadas ofertadas pela instituição, etc.
14.4	Percepções e crenças sobre as TIC na educação	Modo de perceber e/ou pré-conceito sobre uso das TIC no processo de ensino e aprendizagem.	Pensamento / crença formada. Postura ante as TIC.
14.5	Experiências significativas de uso de TIC.	Situações que marcaram o uso de TIC, favorecendo que seja usada novamente.	Experiências exitosas e/ou gratificantes relacionadas às TIC.
14.6	Dificuldades percebidas e sentimentos relacionados	Situações e contextos que representam dificuldades no uso de TIC e sentimentos que provocaram.	Experiências não exitosas, dificuldades sentidas e sentimentos relacionados ao uso de TIC na educação.
14.7	Perspectivas futuras uso de TIC	Outras intenções de uso de TIC na prática pedagógica.	Projeções de cursos, projetos ou atividades que incorporem as TIC.
14.8	Área 1: Envolvimento Profissional.	Uso de tecnologias digitais para comunicação,	Experiências entre docentes e discentes, formas de comunicação entre a comunidade escolar.

		colaboração e desenvolvimento profissional.	
14.9	Área 2: Tecnologias e Recursos Digitais	Uso de tecnologias e recursos digitais, especificamente, à capacidade de selecionar, usar, adaptar e partilhar, considerando a proteção de dados.	Partilhas entre membros da comunidade escolar; Adaptação de materiais para aulas; Estratégias de proteção de dados.
14.10	Área 3: Ensino e Aprendizagem	Refere-se à capacidade para gerir e organizar o uso de tecnologias digitais no processo de ensino e de aprendizagem.	Estratégias diferenciadas de ensino; Uso de recursos e dispositivos como apoio ao processo de ensino e aprendizagem.
14.11	Área 4: Avaliação	Refere-se às competências na avaliação, concretamente na forma como são usadas as tecnologias digitais para melhorar o processo de avaliação dos estudantes.	Recursos e estratégias utilizadas para avaliar o processo de desenvolvimento do alunado.
14.12	Área 5: Formação dos Estudantes	Capacidade de utilizar as tecnologias digitais para aumentar a inclusão, personalização e o envolvimento ativo dos estudantes no ensino	Estratégias para inclusão de alunos que necessitem; Uso de tecnologia assistiva; Personalização e adaptação de materiais para diferentes níveis/ etapas da aprendizagem.
14.13	Área 6: Promoção da CD dos estudantes	Competências docentes para auxiliar os estudantes a usar tecnologias digitais de forma criativa e responsável.	Meios que reforcem a CD dos alunos; Uso ético, criativo e responsável das TDICs

Fonte: Elaborado pela autora

Feita a codificação do material, realizou-se dois procedimentos: primeiro, a reconstrução das histórias de vida a partir dos relatos para a composição do capítulo “Vozes escutadas e palavras tecidas: os docentes e suas histórias de vida”; segundo o cruzamento do referencial teórico com as citações de cada um dos códigos que resultaram nos capítulos “A urdidura da identidade profissional docente: teoria e empiria” e “A urdidura da competência digital docente: teoria e empiria”.

Cabe destacar que a elaboração de uma matriz sistematizada que contempla elementos da identidade profissional e da competência digital baseada em um importante marco teórico já representa uma significativa contribuição inicial no campo da educação. E essa matriz, confrontada com os dados empíricos, conformam os resultados mais visíveis dessa pesquisa.

Para finalizar, reforço a importância da delimitação prévia e consciência do percurso metodológico, procedimentos essenciais que serviram de guia e parâmetro para o bom andamento desse estudo. Somente pelo movimento, que intercala impulso e resiliência, é possível avançar de forma segura no mar do conhecimento maduro.

Non habet vento favorabile pro illo qui non scit pro qua parte vadit.

(Sêneca, Séc. I)

PASSO III

TECER SENSIBILIDADES

No processo de feitura,
demora-te no meu eu
para reforçar
nossos “nós”.

As histórias de cada indivíduo são parte do processo da constituição da humanidade. Cada um, com sua trajetória particular marcada por êxitos ou dificuldades, é um fio que compõe esta grande rede coletiva. Por isso, todas as histórias ensinam; todas aportam, e (me/nos) importam.

Reconhecendo a existência de subjetividades na dimensão pessoal e profissional, frutos das condições em que se desenvolvem que afetam a identidade docente, esse terceiro passo configura-se como a parte central da tapeçaria, é o encontro entrelaçado entre referencial teórico e dados empíricos que formam parte de um coletivo sócio-profissional. Assim como o artesão exercita suas habilidades e modos de sentir, para realizar essa etapa precisei aguçar meus sentidos e avaliar meus sentimentos para atingir compreensões mais profundas sobre os “eus” que compõem e reforçam tantos “nós”.

Precisei demorar-me em cada participante, desfiando vagarosamente de seus romances de vivências tudo aquilo que poderia relacionar com as leituras empreendidas. Seus relatos se enredavam com minhas próprias experiências e angústias. Trabalhei durante vários meses ouvindo-os com acuidade, transcrevendo com atenção, analisando e interpretando suas realidades impregnadas de crenças, valores e (muitos) sentimentos. Fui partidária de todos os sabores e dissabores de suas trajetórias. E só depois dessa apropriação afetiva e reflexiva das vivências do “outro” e de mim mesma, pude tecer textos sensíveis nessa peça feita de “eus” que compõem e reforçam “nós”. E nesse encontro de pessoas, teorias e fatos, compus esse bloco que compreende os seguintes capítulos: “Vozes escutadas e palavras tecidas: os docentes e suas histórias de vida”; “A urdidura da Identidade Profissional Docente: Teoria e empiria”; “A urdidura da Competência Digital Docente: Teoria e empiria”. É o bloco que enlaça o arcabouço teórico e os relatos, fazendo amarras entre teoria e empiria.

5 VOZES ESCUTADAS E PALAVRAS TECIDAS: OS DOCENTES E SUAS HISTÓRIAS DE VIDA

Este capítulo não é uma “contação” de histórias, tampouco uma seção de curiosidades sobre vidas de pessoas. É um conjunto de relatos de percursos singulares que foram concatenados para aproximar-se da construção de identidade e da competência digital de cada um dos quatro participantes²⁴ dessa pesquisa. Pautada nas três dimensões das entrevistas (Dimensão 1: Identidade profissional: Reconstruindo o caminho para a docência; Dimensão 2: Ser docente na atualidade: demandas e crise; Dimensão 3: Competência Digital Docente: autopercepção), é peça fragmentada que se constitui no todo. Assim, tem por objetivo apresentar, à luz das dimensões estabelecidas na pesquisa, as histórias de vida dos participantes com ênfase no que se refere à construção e desenvolvimento da identidade profissional e da competência digital docente de cada um.

No tear, a trama são os fios transversais que se entrecruzam com a urdidura. Por isso, nessa peça estão descritas quatro tramas²⁵, que são relatos vívidos que se entrelaçam e revelam muito sobre como cada docente percebe e experimenta a sua profissão. São vozes escutadas de história sentidas, expressadas em palavras que, aqui, foram tecidas.

5.1 Trama 1. Entre intenções e desafios, a história segue seu destino.

Dimensão 1
Intenção + Casualidade.
A matemática soberana de Deus

Venho de uma família muito humilde. Meus pais não concluíram nem o segundo ciclo de educação. Na verdade, não concluíram nem o primeiro. A mãe chegou até no nono, e o pai não terminou o fundamental. Eram trabalhadores da indústria madeireira e nesta forma de trabalho nos sustentaram.

²⁴ Optou-se pelo termo Participante para referir-se aos docentes, considerando à metodologia elegida, a qual não trata de sujeito ou objeto de pesquisa, mas sim partícipe, aquele que tem participação em; integrante. Sem os docentes essa pesquisa não seria possível de ser realizada.

²⁵ A Trama 1 refere-se à história do Participante 1, a Trama 2 refere-se à história do Participante 2, a Trama 3 refere-se à história da Participante 3, a Trama 4 refere-se à história da Participante 4.

Quando eu estava na terceira ou quarta série, a professora de matemática propôs uma continha, uma expressão matemática de subtração que eu não conseguia entender por que precisava fazer aquela regra do empréstimo de dezenas pra unidades. Eu me lembro que ela não explicou bem, não sei se ela brigou comigo ou algo assim... foi meio rude comigo. Então eu decidi que queria ser professor de matemática. Eu sempre falava que eu queria ser professor, queria estudar matemática; só que não tínhamos condições...

Desde os meus doze anos eu frequento a igreja, sou evangélico, ou melhor, cristão protestante, porque o termo evangélico está meio deturpado hoje em dia. Eu creio que existem certas situações que a pessoa é nata pra certas áreas, a docência, por exemplo. Acho que tem muita coisa que você traz consigo desde pequeno, mas participar desses grupos da igreja e tocar, eu também sou músico, contribuiu muito pra minha formação enquanto profissional porque você acaba tendo certa desenvoltura pra trabalhar com pessoas, conversar. Talvez a empatia que eu consegui adquirir ao longo dos anos na igreja, isso me favorece muito hoje, quando se trata da educação.

Certa vez, já no segundo ano do ensino médio, teve jogos da escola num ginásio de esportes da cidade e veio uma professora dar aulas de química. Ela morava bem próximo a minha casa e, como os jogos eram à noite, voltamos juntos, a pé. Ela perguntou o que eu queria fazer depois de terminar os estudos, e eu falei: - Ah, eu quero ser professor de matemática. Vou fazer pedagogia porque quero dar aula de matemática. Ela me respondeu que para ser professor de matemática eu não precisava cursar pedagogia, eu deveria cursar licenciatura em matemática e me orientou como fazer para ingressar e onde tinha o curso na região. Isso foi bem bacana.

Então, em 2004, me inscrevi para o vestibular e uns dias antes de pagar o boleto, meus tios me deram o valor, que para mim era caro na época, cerca de R\$75,00. Eles me falaram assim: - Você vai ser o primeiro familiar que vai entrar na faculdade né? Vai tentar a faculdade. A família não é muito grande, eu tinha três tios. Meus avós tinham quatro filhos, mas eu era o primeiro que estava indo pra faculdade, até então ninguém tinha ensino superior, meus tios tinham técnico em contabilidade, que era antigo, né? Era junto com o ensino médio, né? Mas ninguém tinha ensino superior...

Então fiz. Fui admitido no antigo CEFET, em 2005. Nessa época, trabalhava em uma vidraçaria. Meu chefe, que era pastor da igreja que eu frequentava, se sensibilizou com a minha trajetória de vida, e além de me oferecer trabalho, me liberava às quatro e meia da tarde, assim, eu podia ir para casa para tomar banho, fazer um lanche e ir estudar à noite na outra cidade. Meus pais não me cobravam para estudar, mas me falavam: ‘- Ó, faz aí, a gente apoia. E durante toda a minha graduação nunca pediram para que eu contribuísse em casa, e eu já trabalhava, né? Somente no último semestre da graduação eu consegui uma bolsa e pude ficar só estudando. Porque até então eu trabalhava durante o dia, estudava durante a noite, e nos finais de semanas e feriados na igreja. Então eu sempre fui muito ocupado, sempre gostei de estar ocupado.

Em termos profissionais, eu tive um professor na graduação que fez toda a diferença, sabe? Eu não gosto muito de pensar que as coisas são reféns do acaso. Eu sei que o acaso matematicamente ele existe, é comprovado, mas eu gosto de acreditar muito na questão da soberania de Deus. No primeiro semestre eu reprovei em uma disciplina e ao repeti-la conheci esse professor. Ele recém tinha vindo do mestrado e estava assim com todo gás... Tirou o “nosso couro” na disciplina [riso], foi muito, muito puxado... mais puxado que a anterior. Mas, eu me identifiquei com ele. Eu tirava dúvidas e conversávamos, discutia os exercícios. Me lembro de uma coisa que me marcou muito. Como ele era novo na cidade a gente foi criando um vínculo e um dia ele falou assim: - Você é um dos meus únicos amigos que eu tenho aqui na cidade. E aquilo me marcou muito porque... poxa... eu o tratava como professor, né? E aí ele rompeu essa relação professor-aluno. Claro que havia todo o meu respeito por parte dele, mas ele disse que eu era um dos poucos amigos com quem podia conversar sobre outras coisas além do trabalho. Isso me marcou muito. Começamos a ficar muito próximos, muito próximos mesmo. Desde então ele sempre me incentiva a estudar, a fazer mestrado e, agora, a tentar o doutorado.

Sou casado há doze anos, tenho uma filha biológica com onze... vai fazer onze, e um filho adotivo. Documentalmente não é filho porque ele é meu cunhado. Nós temos a guarda dele porque a minha sogra faleceu quando ele tinha dois anos e pouco. A minha esposa como era a irmã mais velha ficou com a responsabilidade civil e desde então, tratamos ele como filho, e ele nos trata ele também como pais.

Enquanto docente, trabalhei em muitas áreas, comecei como PSS na educação básica, mas fiquei só um ano trabalhando assim. No ano seguinte, em 2011,

já consegui ingressar na docência no ensino superior como substituto. Foi uma experiência muito rica. Eu me lembro que a primeira aula que eu fui dar era um sábado, tinha que ser aula no sábado, né? Que o PSS tem essas coisas mais legais, né? Aí turma de sábado, eu dando aula, era aula matemática financeira para Administração, Contábeis e Matemática, três cursos juntos na sala. Nunca tinha dado aula com quadro branco, né? Acostumado com quadro e giz... Até não gosto do quadro branco, por sinal. Fui lá, peguei o canetão e fui colocando: professor [nome], matemática financeira e tal, coloquei todas as informações na disciplina, né? E vamos começar a aula então. Aí peguei, fui apagar, não apagou. [riso] Porque era um marcador permanente. Assim... Nossa, e aí, né? Tipo se você errar pra uma aula de educação básica, ok, mas no ensino superior, puxa, não acredito que fiz uma coisa dessas! E não apagava, não apagava... Então, essas experiências assim marcaram muito o meu início da docência, sabe?

Já dei aula no ensino médio, na graduação, na especialização, na EJA Fundamental II e Ensino médio. Só não dei aula em educação fundamental I porque minha habilitação não permite. Não tinha muita pretensão de chegar a dar aula no ensino superior, eu achava inicialmente que ia dar aula pra educação básica e tal porque sempre gostei. Não imaginava, mas às vezes a gente anda muito próximo de algumas pessoas, de alguns professores e acaba pegando o raciocínio deles, daí fiz concurso para o IFPR.

Eu dava aula em escolar particulares e um dia, lá em dois mil e dezessete, no primeiro dia de aula do semestre, falei para a turma: - Pessoal, vamos fazer uma projeção. Daqui dez anos, onde vocês querem estar, o que querem estar fazendo? Fiz essa dinâmica com eles perguntaram o que eu gostaria também. Eu... eu gostaria de estar com um mestrado, né? E de preferência dando aula numa universidade ou num curso de ensino superior. Eu já estava projetando essa ideia de estar aqui onde estou. Mas eu também não tinha o sonho de dar aula em universidade aqui. Nunca tive esse sonho. Mas, pude concretizar, né? Esse sonho de estar aqui, projetar essa... ideia.

E eu gosto de estudar, sempre gostei. Terminei mestrado há pouco e tenho a intenção de fazer o doutorado nessa área de educação, seguindo essa linha de educação matemática e ensino de matemática... aliado à tecnologia. Tenho um outro projeto paralelo, de fazer o bacharelado em teologia lá em Curitiba. Quero seguir com essa formação também.

Quando alguém me perguntava o porquê escolhi ser professor, eu sempre respondia: - Porque eu quis aliar a habilidade que eu tinha com um chamado. A habilidade que eu tenho é a facilidade em trabalhar com a matemática. Se eu fosse alguém que estuda ou que estudasse bastante Gardner, eu diria que eu tenho a inteligência lógico-matemática bem desenvolvida, né? Mas eu tenho esse chamado para trabalhar com pessoas também. Então, o que eu vi na docência? Eu consegui aliar essas duas situações, esse chamado para trabalhar com pessoas, para estar com pessoas, aconselhando, ajudando, mas também ensinando.

Dimensão 2

Busca x Partilha.

A multiplicação do conhecimento para si e para os demais

O meu contato com tecnologia é no sentido de desenvolvimento de funções básicas. Eu gosto muito do tema, gosto muito de ler, de assistir e de ver matérias, e programas que discutem o uso, mas não necessariamente de forma pedagógica, e sim como usar isso no dia a dia. Gosto muito da ideia da automação industrial que é o residencial que é ligado a tecnologia, né? Gosto muito e tenho buscado a ideia das energias renováveis. Ainda não consegui fazer uso lá em casa por condições financeiras, mas tenho buscado meios e pesquisado muito sobre como ter geração de energia em casa. Então, fora do trabalho, gosto muito de ler matérias, reportagens, séries que envolvam isso para ver o caminho que estamos indo.

Eu vejo que a tecnologia, quando está inserida na nossa vida de uma maneira, vamos dizer assim, entre aspas, saudável, fecha aspas, ela traz muito benefício, nos deixa numa situação confortável. Você, em vez de, por exemplo, gastar vinte minutos cuidando uma panela que estaria sendo aquecida pelo gás, pode ter uma panela elétrica que vai trabalhar vinte e cinco minutos e vai desligar automaticamente quando acabar o processo de cozimento. Nesse tipo de coisa eu acho que é muito útil e acho bem interessante estudar e ler sobre.

No trabalho, com relação às tecnologias de comunicação e informação, desde quando concluí a minha formação, sempre gostei de tentar usar. Algumas a gente usa obrigatoriamente, como editores de textos e slides, para produzir material, avaliação, resumos e outros. Esses eu usava e fui aprendendo a usar mais ao longo da docência. Sempre gostei e achava muito legal, só que no início eu era muito mais um consumidor de tecnologia, eu consumia aquele software apenas para o básico dele, sem pensar em como utilizar para construir conhecimento. Eu passei a encarar um pouco melhor,

quando eu comecei a trabalhar no colégio [nome], em 2013, quando me convidaram para assumir o projeto de robótica. Aí as formações, as leituras, os desafios que vieram pelo projeto, me fizeram olhar as tecnologias de uma maneira um pouco mais carinhosa, assim no sentido de não só consumir, de não só usar sem refletir sobre o porquê estou usando. E isso se acentuou ainda mais na especialização e no mestrado que fiz na sequência. A especialização me fez pensar um pouco mais, abrir o leque para e pensar em outros meios além do computador; e o mestrado foi um divisor, porque lá comecei a discutir a concepção de tecnologia, o porquê que ela pode ser utilizada, os benefícios do uso e as rupturas que pode causar no ambiente escolar.

Então, eu sempre tive esse gosto, e agora quando eu retornei pra presencialidade, em especial o pessoal do ensino superior, eu tenho usado bastante. Não me considero alguém plenamente [ênfase] habilitado para trabalhar as tecnologias porque eu penso que seu uso em sala de aula passa por duas linhas, vamos dizer assim. A primeira, do que é, para que ela serve, e a outra, o encaminhamento metodológico. Porque a tecnologia por si só, sem uma mediação metodológica, não tem muito efeito. A partir desse pensamento, eu preciso estar lendo bastante, principalmente encaminhamentos didáticos metodológicos de como fazer o seu uso. E sempre que aparece algum curso, se posso, eu faço.

E isso que eu acho que talvez é um pecado nosso. Porque nós esperamos chegar, por exemplo pessoas com necessidades específicas e aí que vamos correr atrás das formações. Mas, as formações em si, até o momento, sejam do campus aqui, ou seja, a rede, estadual, há poucas formações assim ligadas a ideia de tecnologia. Até a pandemia, né? Eu acho que não era muito foco... E arrisco a dizer, com uma probabilidade grande de acertar, que muitos professores passaram por esse momento de ensino remoto e ainda mal sabem utilizar o PowerPoint como uma ferramenta pra facilitar a vida. Tenho uma colega, a [nome], que até brincou comigo dizendo: - Ah, você na pandemia foi o meu TI. Isso porque eu estava lá assessorando porque ela não conseguia fazer certas coisas, tinha situações e problemas nos equipamentos.

Me referindo às tecnologias, de maneira geral, eu não consigo me recordar assim de algo que tenha me colocado em xeque, né? Criado uma crise com relação a minha docência. Porque a docência é algo que eu gosto, eu me vejo nela, sou apaixonado por ela, mesmo que aconteçam coisas que nos deixam tristes, nos deixam magoados, desanimados. Eu gosto muito de olhar pro lado positivo e do porquê que

eu estou aqui. Não estou aqui por causa do dinheiro, por causa de correr atrás, para só ter o meu nome ali, né? Estou aqui por causa da educação. E com relação as tecnologias, no começo da pandemia, assim, surgiu um pouco de preocupação, assim: - Como é que a gente vai trabalhar? Mas aí no mesmo jeito que vem a inquietação, pensei: - Bom, vamos correr atrás, né? Ficar parado aqui chorando, me lamentando, não vou em lugar nenhum. Então é isso que faço: ler, pesquisar, assistir um vídeo, ver uma ideia e compartilhar.

Dimensão 3

Cenários / desafios

A fórmula para desenvolver-se no meio digital

Sobre esse termo - competência digital docente - eu desconheço qualquer definição, qualquer estudo. Nunca me deparei, até o momento, com textos, falando sobre isso. Talvez, se me deparei, não prestei atenção. Eu vejo que, pelo que comentamos, a competência digital é importantíssima para nós, enquanto professores, principalmente em nossa instituição, que tem um viés tecnológico, né? Deveria ter, em um dos seus alicerces, o uso de tecnologias. Para o exercício da nossa profissão, enquanto docente, acho que tem que ter essa capacidade, ou desenvolvê-la, porque as nossas habilidades vão sendo aprimoradas à medida que a gente investe nelas.

Eu não me recordo de ter tido acesso a cursos ou a formações que abordem o tema especificamente de competência digital. O que eu procuro bastante é ver os encaminhamentos ou cases de sucesso, busco muita coisa no YouTube, às vezes tem algum professor que dá boas dicas. Então se preciso algo busco leituras e vídeos tutoriais. Acho que quando a gente pesquisa esse tipo de conteúdo, é uma forma de estimular competências também. Eu creio que não é só isso porque esse tratamento de competências digitais, eu acho que a gente também precisa colocar um pouco a mão na prática, a gente tem que ser um pouco mais construtivista, ou seja, você tem que ir lá mexer no software, mexer na computador, mexer no aplicativo do celular porque quando vai pra sala de aula, tem que ter essa segurança, estar um pouco mais preparado. E aqui eu falo um pouco mais preparado porque, às vezes, na vivência escolar, o aluno faz uma pergunta que você talvez não consiga responder ou o próprio software te gera um valor ali que você não consegue saber como, e aí você tem que ser humilde suficiente pra dizer: - Não esperava por isso ou não sei o que está acontecendo, eu vou dar uma olhada. E se o aluno faz uma pergunta que você não

sabe, responde: - Vou pesquisar e te falo na próxima aula, ou no próximo encontro. Acho que nesse ponto assim, eu busco leituras, vídeos, materiais, etc.

E muitas vezes as pessoas pensam que a competência digital pode ser encarada como você saber mexer apenas em um software. Ah eu sei me defender no Word, consigo me defender no PowerPoint então já está bom..., mas eu acho que temos que ter uma visão um pouco mais ampla. Talvez vai ficar para tuas conclusões da tese, elencar isso para as pesquisas futuras, o desenvolvimento de cursos para formação de professores, de preferência formação continuada. Muitas vezes a gente foca nas habilidades didáticas do professor, mas esquece que estamos imersos nesses processos da tecnologia digital, né? Na digitalidade, não sei se existe um termo assim.

Um recurso que eu gosto muito de usar é planilha, então deixo tudo planilhado. Esses dias eu precisava dos conceitos dos alunos de maneira rápida para divulgar para eles. Peguei no Excel cortei aquilo que eu precisava, coleí no documento Word, converti em PDF e salvei. Mas se eu fosse do tipo... se eu tivesse tudo anotado num caderninho ou no livro, como muitos colegas, eu teria que passar para o word, manualmente e isso toma tempo, né? Então, eu fiz ali em três minutos, e ia gastar uns dez minutos pelo menos, buscando os conceitos lá nas folhas. Então, nesse ponto assim, às vezes eu consigo já ver essa diferença do passado, eu investia, gastava muito tempo e agora é bem menos. Até mesmo os planos de aula faço tudo em forma digital. Não imprimo mais justamente pela questão de sustentabilidade. E quando você precisa dar um control F, né? Aí você vai lá e procura tudo o que você precisa. Daí penso assim: - Ainda bem que eu aprendi fazer desse jeito porque é mais fácil.

E hoje uma coisa que eu sinto necessidade de aprofundar é a área da programação, e também aprofundar conhecimentos no Excel. Quero estudar um pouco mais para quem sabe no futuro fornecer curso, fornecer formação aqui no campus. Mas, em especial, também gostaria de buscar essa formação para área das tecnologias educacionais e desenvolver projetos, só que para isso eu preciso ter parceiros, colaboradores que pensem como eu. Não como eu... mas minimamente próximos... um pouco mais próximos.

Eu acho que uma coisa que contribuiu, principalmente no momento da pandemia, para me dar um pouco mais de conforto são os conhecimentos mínimos que eu tinha. Conhecimento mínimo do pacote Office, de navegabilidade, de extensão, essas coisas assim. Então a pandemia não me colocou contra a parede de

imediatamente. Colegas meus sim, surtaram ali no início do ensino remoto. Alguns mandaram mensagem dizendo: - Não estou conseguindo... O que eu faço? Daí a gente tem que ir lá e trocar uma ideia, né?

Inclusive uma professora, colega do laboratório de matemática que coordenamos aqui, me colocou num desafio que eu aceitei de prontidão: Fazer um site para o nosso laboratório. Não é minha área, não sei... Ela falou: - Mas é você, tem toda a cara que sabe. Então vou. Não falei para ela que não sabia bem, mas alguma ideia eu já tenho. Já sei onde procurar para fazer e tem as plataformas prontas; você vai lá e cria o site. Por essas coisas assim, eu quero me aprofundar mais no conhecimento da informática, não com viés mercadológico, mas com viés pedagógico, didático, pensando em construir objetos de aprendizagem, construir ferramentas visando a educação. Pensando sempre em algo com fim educacional

5.2 Trama 2. Participante 2

Dimensão 1

A resistência material da Esperança

Eu nasci na Lapa, Paraná, uma cidade que fica a 50 km de Curitiba. Fiz o ensino fundamental em uma escola pública lá mesmo, e o ensino médio cursei em um colégio que era em período integral. Me formei em técnico em agropecuária, em 2006, mas nunca atuei na área. Logo que terminei fui servir o exército, nessa mesma cidade porque tem um quartel lá.

No ensino médio eu gostava bastante da parte de exatas e me identificava mais com biologia, com química, com física e com matemática. Eu gostava muito de esporte também; sempre fui de jogar bola, mas me identificava também com as ciências da natureza e matemática. E aí quando eu terminei o técnico em agropecuária eu não queria seguir essa carreira, mas queria ter um curso superior. Todos os meus amigos iam fazer curso superior, e eu queria fazer também, mas na Lapa não tinha universidade, então eu teria que ir pra Curitiba. Queria ir pra lá, morar numa cidade maior e tal. Só que eu não tinha condições de pagar uma universidade particular, teria que entrar numa universidade pública.

Quando eu fui ver a lista de cursos disponíveis na federal do Paraná, tinha que escolher algum que fosse ofertado no período noturno, porque de dia, se fosse integral, não teria como me sustentar em Curitiba. Eu precisava trabalhar, pagar

aluguel e cursar a faculdade. Então o meu critério de escolha de curso tinha essas condições: teria que ser uma faculdade pública, porque eu não podia pagar, teria que ser um curso noturno pra eu poder trabalhar de dia para pagar o aluguel. Tinha que ser assim.

Daí fui ver a lista dos cursos... Eu nunca pensei em ser professor. No ensino médio não pensava em ser professor; não tinha essa intenção. Olhei lá, não tinha engenharia... Eu poderia fazer engenharia que está a parte da ciências da natureza, matemática, engenharia, ciências da computação, tudo, mas eram cursos integrais e eu não podia. Então eu resolvi por Física, por duas situações: porque era noturno e porque eu gostava de Física também. Como fui fazer o vestibular depois do período de um ano servindo ao Exército, eu estava muito... Fiquei um ano sem estudar, não tinha feito cursinho, muita coisa não lembrava do ensino médio, o foco da minha escola não era vestibular, era o técnico. Então eu pensei: "Quero ir pra Curitiba, quero ir para uma cidade maior. E quero fazer uma universidade, tem que ser noturno, e gosto de física, então essa é uma opção". Além disso, a concorrência era baixa, era tipo dois, três candidatos por vaga. Daí eu pensei: "Como eu não estudei pro cursinho é uma chance de eu entrar. Se eu for tentar um curso com quinze dezesseis por vaga eu não vou conseguir provavelmente. Porque não Física... né?"

Acabei entrando na Física assim, em 2008. Não foi nada pensado, foi assim... foram essas circunstâncias que me levaram a escolher. Quando eu entrei no curso eu já gostava de Física, mas daí entrei já com a ideia de ser professor. E naquela época, eu lembro que o pessoal falava que faltavam professores de Física, de Exatas. Eu falei: - Ah vou fazer esse curso porque pelo menos vou ter campo de trabalho, pelo menos eu vou ser professor, vou ter onde trabalhar. Na profissão de Física não fica desempregado, né?

Minha família apoiou. Não tinha ninguém com curso superior, então eu era o primeiro. Era: Nossa! Ter curso superior e ter uma profissão de professor, seria um avanço na família. Já os amigos, diziam: - Ah você vai ser professor? Tipo me olhavam com uma cara de dó, assim... nossa... professor de física... e você vê que não havia reconhecimento. Mas depois que eu entrei na faculdade, eu incorporei que ia valer a pena seguir a carreira de professor, porém esse não foi um desejo assim de infância. Foi... foi seguindo o fluxo, pelas circunstâncias.

Fui pra Curitiba. Morei bastante tempo numa casa de estudante chamada CELU. Foi um período de crescimento muito grande morar lá porque era uma casa que tinha oitenta estudantes de vários cursos, de todas as áreas e de diversos lugares do Brasil, inclusive de fora também. Era uma troca cultural muito grande.

Só que entrei no curso sem base e o departamento de Física lá bem... vamos dizer assim... professores muito conservadores. Então no primeiro ano eu só levei porrada. No primeiro semestre eu mais peguei DP do que passei... Foi um período de adaptação da universidade porque eu trabalhava como operador de telemarketing também, então não tinha tanto tempo livre... O primeiro ano foi um período de adaptação, aprender a estudar, aprender a viver lá. O primeiro ano foi isso... adaptação mesmo.

Daí no segundo ano eu consegui uma bolsa de extensão. Fiquei quatro anos trabalhando num projeto de extensão chamado FIBRA, Física Brincando e Aprendendo. Lá a gente tinha um laboratório no centro politécnico da UFPR e a gente montava experimentos e os estudantes de escolas públicas iam lá para fazer uma visita. Era tipo um museu de ciências. Era lotado! Todo dia tinha uma turma de ensino médio visitando lá, o FIBRA.

Foi nesse projeto a primeira vez que eu expliquei Física para alguém. Os alunos iam lá e tinha que explicar os experimentos. Então foi ali que eu comecei a ter que explicar a Física pra alguém. Tinha um público, quarenta pessoas, você montando o experimento e explicando. E eu fiz muito isso, muito... fiquei três anos fazendo isso durante a faculdade. Foi um período muito bom, o projeto era muito bom. Foi muito bom para minha formação de professor, foi essencial, foi ali o início... ali foi o... o início. Ali que eu acho que eu pensei: "Poxa, é legal explicar Física assim, sabe? Explicar para o pessoal". E comecei a me identificar ali.

A docência mesmo eu comecei em 2011, dois anos antes de me formar. Entrei no PSS do estado do Paraná. Aí eu tinha aula na faculdade, fazia o projeto de extensão e dava aula também. Geralmente era assim: de manhã eu dava aula no ensino médio, à tarde eu ficava no projeto de extensão e à noite ia para a faculdade. Eu levei 2011, 2012 e 2013 assim.

A primeira aula mesmo foi um frio na barriga, mas eu já sabia falar em público, já sabia lidar com estudantes por causa do projeto de extensão. Eu gostava muito de

Física, lá no projeto, a gente explicava experimentos, era uma coisa mais lúdica, então falar em público, beleza, mas daí para a sala de aula com quadro e giz você vê que não tem aqueles experimentos e tem que conviver com a mesma turma o tempo todo. Aí é bem diferente. A primeira aula eu falei: - Nossa minha aula vai ser o máximo! ... Nossa, vou ensinar física com gosto. Aí você cai na realidade e vai aprendendo a docência...

Depois que me formei, comecei a pegar quarenta, quarenta e poucas horas. Então eu peguei sempre aula do PSS, até entrar no IFPR. Trabalhei muito tempo em um colégio público que foi muito importante pra minha formação também. Trabalhei em escola particular também, mas não me adaptei, eu não tinha o perfil de professor animador. Mas eu precisava fazer um concurso, porque essa vida de PSS é complicada. Precisava de uma estabilidade. Eu queria criar raiz numa escola, desenvolver meu projeto, criar raiz mesmo, tipo virar um professor que faz história em uma escola. Então fiz o concurso no IFPR em 2015, mas só fui chamado em junho de 2016.

Na verdade, eu não esperava ser chamado. Eu não estava acompanhando, eu achava que não ia ser... E aí um dia eu estava na hora atividade no colégio, lá na coordenação de Física, e chegou um e-mail pra mim do IFPR: Bem-vindo ao IFPR... traga os documentos tal, precisa agendar o teu exame de saúde. Acho que tenho esse email guardado até hoje. Chamei o colega que estava na sala, os colegas de lá, falei: - Olha esse email aqui! Eles sabiam que eu tinha feito o concurso. - Olha esse e-mail! Daí eles viram que eu não estava acreditando, na verdade eu não estava acreditando, não estava esperando... já tinha até saído a minha nomeação no DOU! Eu tomei um susto, eu não esperava!

E aí eu deixei a escola e vim assumir concurso em Palmas. Quando entrei no IFPR deu um friozinho na barriga, porque eu entrei só com graduação, e noventa e cinco por cento dos professores entram com mestrado e doutorado. E eu não tinha contato com a pesquisa, mas queria fazer pesquisa, por isso precisava criar uma área. Eu estava fora do meio de acadêmico, só trabalhando em escola. Então entrei num curso de especialização para rever um pouquinho da parte pedagógica, me atualizar, escrever um artiguinho pra finalizar.

Em 2018 fui para o mestrado. E daí nessa parte de pesquisa teve um colega de Física que me ajudou muito. Quando eu cheguei no IF ele já trabalhava com robótica e com Arduino e tal, e eu já mexia com robótica e com Arduino lá na faculdade, eu já gostava disso. Então ali que eu me inseri na pesquisa com ele e fui me desenvolvendo na área. Chegamos a participar das Olimpíadas de Robótica com alunos, foi bem legal.

Como professor eu sempre fui alguém que tentou fazer... tentou ensinar o melhor. Às vezes faltava conhecimento pedagógico, reconheço. Às vezes, ou muitas vezes, falta conhecimento pedagógico. Errei, mas muitas vezes acertei também. Passei por várias fases e acho que hoje estou num período de crise. A sociedade está mudando muito, os alunos estão desmotivados e eu estou pensando em formas diferentes de ensino... O que a gente pode fazer?

Por isso, hoje eu penso que eu tenho que mudar, tenho que mudar a forma de dar aula, eu tenho que mudar... A educação precisa mudar e eu vejo resistência dos professores. Às vezes sinto que preciso de mais conhecimento pra fazer essa mudança porque não adianta, se você não tem conhecimento. Você precisa mudar, mas você não pode ficar tentando mudar por tentativa e erro. Você está numa instituição de pesquisa, a educação é uma ciência, então você tem que estudar, você tem que ver o que já foi feito e adaptar para a tua realidade, e é isso... Sinto necessidade disso, nesse momento.

Acho que a gente precisa talvez criar uma identidade, talvez renovar a nossa identidade. Não sei bem qual é a palavra ideal, mas eu vejo que a gente está fazendo muito do mesmo, a sociedade está mudando e a gente está ficando pra trás. São coisas que eu estou pensando assim... E eu penso em mudar, eu penso em renovar, me renovar e tentar... Eu sou um professor que tem esperança, eu tenho esperança de que vai mudar. Que a gente vai sair dessa, conseguir se renovar, se modificar conforme a sociedade. Então eu não perco a esperança, não sou um professor sem esperança...

Minha expectativa daqui para a frente é realizar a minha pesquisa de doutorado, que é relacionada com o ensino e continuar nesta área. Depois que terminar a tese, quero continuar na área de relação entre programação e ensino de Física. Então minha expectativa agora é terminar o doutorado, seguindo a carreira,

investindo nessa área de pesquisa, a minha área é a pesquisa e o ensino. E eu vejo que a gente pode mudar pesquisando, pesquisando... sobretudo porque acredito que a profissão professor vai se tornar cada vez mais importante. O conhecimento vai se tornar cada vez mais importante. Conhecimento científico, conhecimento nas ciências humanas, vai se tornar cada vez mais importante. Estamos em uma sociedade do conhecimento. Então nossa profissão vai se tornar cada vez melhor e a gente não vai ser substituído por nada.

Dimensão 2

Do corpo à mente:

O Movimento Retilíneo das Tecnologias Digitais

Eu uso muito as tecnologias digitais. O celular por exemplo é uma extensão do meu corpo, da minha memória, eu uso pra tudo, pra conversar com os amigos, pra conversar de forma profissional também, pra... sei lá... movimentação financeira, pra me informar, pra estudar, pra basicamente quase tudo. E não só o celular, mas também o computador, a televisão, né? Para assistir séries, streamings e tal. É uma relação, vamos dizer assim, diária. Não tem dia que eu não eu faço alguma coisa ali nas tecnologias digitais, então é uma extensão do corpo mesmo.

Além disso, gosto de trabalhar com a programação no ensino de Física. Já trabalhei com o App Inventor na formação inicial de professores. Nesse app que é um software, os professores, qualquer um, consegue cria aplicativos e esses aplicativos podem ser voltados pra educação. Tem muitas potencialidades ali na programação para o ensino de Física. Então eu gosto desses softwares que permitem dar autoria para professor, para que ele consiga construir aplicativos, simulações, animações etc.

Agora eu estou estudando uma linguagem de programação chamada Python. Tem uma biblioteca chamada V Python que é uma biblioteca bem visual, onde você consegue criar várias simulações de mecânica na Física. E eu estou estudando essa linguagem porque a minha ideia é ainda esse ano montar um projeto de extensão e propor que os alunos do Ensino Médio aprendam física programando. Então se eu estou ensinando lá as Leis de Newton ou o movimento Queda Livre, estou ensinando a questão de movimento. O aluno vai lá e consegue programar esses movimentos, e no momento que ele está programando, está aprendendo linguagem de programação, e também as equações, o pensamento da física para aquele movimento.

E tem outra coisa que eu estava pensando... assim... é que a gente pensa em metodologia de ensino né? Abordando as tecnologias às vezes você tem que pensar em como vai usar aquela tecnologia. Então você vai precisar de uma metodologia. Mas e como os alunos vão aprender aqui? Às vezes a gente pensa em metodologia de ensino, mas tem que pensar também na aprendizagem, né? Então pensar nas teorias de aprendizagem também é importante.

No geral eu acho que a educação como um todo está em crise. Não é só eu, acho que a educação como um todo está em crise. A gente viveu eu acho que um período de... vamos dizer assim... quebra de paradigma, mas bem atrasado. O paradigma de que o aluno para ter conhecimento, pra se humanizar, pra se desenvolver cognitivamente, precisa ir pra escola, né? Esse era o paradigma, eu acho que esse paradigma não é mais válido. A gente precisa de um outro paradigma... Não sei... É um período de revolução, vamos dizer assim.

Os alunos estão acostumados muito a aula expositiva a registrar no caderno, a copiar, né? E quando você o usa uma tecnologia e tira o foco de você e coloca o foco neles, para eles utilizarem as tecnologias, eles acham que aquilo não é uma aula. Então, nesse sentido, eu sinto que às vezes a tecnologia proporciona um ensino mais ativo, o aluno pode se tornar protagonista, mas eu acho que por razões culturais, alguns sentem dificuldade, eles sempre querem um professor falando, eles se sentem inseguros em avançar por si mesmo. No caso da Física, vejo que as tecnologias auxiliam muito o processo de ensino aprendizagem porque potencializa a forma de ensinar. Você tem uma ferramenta ali que... certo que um quadro também é tecnologia, mas fica limitado... Então as tecnologias ajudam muito na visualização de fenômenos físicos que muitas vezes são abstratos, né? Por exemplo, corrente elétrica, ondas eletromagnéticas, átomos, são coisas abstratas, você não consegue enxergar, mas existem. E aí as tecnologias auxiliam muito na visualização de fenômenos microscópios principalmente, e macroscópios também. Mas além dessas questões, elas ajudam também a deixar a aula mais dinâmica. Então se você quer tirar o protagonismo do professor, quer fazer uma atividade diferente, quer que o aluno seja mais ativo, as tecnologias ajudam muito porque existem muitos recursos. Jogos, quizz... você pode fazer uma atividade de realidade aumentada. Você pode fazer algo e aliar com metodologias ativas. Então as tecnologias ajudam auxiliam muito a trabalhar com novas metodologias para aumentar o protagonismo do estudante. Na

minha visão, não é a mediação que elas fazem. Elas são instrumentos para aumentar as possibilidades do professor na sala de aula e ampliar nossa fonte de informação, de comunicação, de relações sociais.

Então eu senti necessidade de aprimorar minha formação para o uso das tecnologias. E daí eu entrei no curso de mestrado de Informação Científica Educacional e Tecnológica. Nesse curso eu fiz uma disciplina de tecnologias na educação que me auxiliou bastante. Então eu tive uma específica por ser um curso voltado a tecnologias digitais na formação de professores. E assim, estou sempre procurando alguma coisa de lives e Youtube. Tem bastante coisa bacana também que você pode ficar informado, se atualizar sobre o que está sendo feito atualmente.

Com relação à pandemia, no início foi um sentimento de insegurança... “Como é que eu vou dar aula online?” Nunca tinha dado, nunca tinha feito nada, gravado, né? Sempre fui do ensino presencial. Aí depois que começou, fiquei um sentimento mais de “Poxa estou aprendendo algo novo... Nossa, tem outras possibilidades agora, né?” E bem mais para o final, era um sentimento de que acabe logo, vamos voltar pro presencial porque eu não aguento mais ver carinhas aí que nem abrem a câmera, não sei pra quem que eu estou falando. Foi um desafio.

Mas com o tempo a gente foi... eu fui percebendo que por mais que você prepare uma aula muito boa, que você prepare as avaliações do Moodle, que sejam boas, vamos dizer que você acredita que está boa, né? Por mais que os alunos consigam responder as atividades no Moodle, com o tempo, a falta da interação social fez total diferença. Então a gente sentia falta de olhar para os alunos, de olhar no olho mesmo, ver se eles estavam entendendo, o que eles estavam fazendo, sentir como eles estão recebendo conteúdo. O contato humano fez muita falta e no final daí estava desesperado já para voltar ao presencial né? Mas, acho que a grande maioria percebeu que não dá mais para você continuar do jeito que estava. Como as tecnologias mudaram a forma das pessoas viverem e a escola tem que estar em sintonia com essa nova forma de viver. Eu percebo nos discursos, da maioria dos docentes a intenção de adequar a sala de aula, a escola, ao mundo fora da escola também. Então essa é a atitude que eu percebo deles, a atitude de tentar aos poucos ir incluindo.

Dimensão 3

Competência Digital Docente x Competência Digital Discente: A relação entre duas grandezas

Para mim, o uso das tecnologias tem que estar aliado ao conhecimento pedagógico, curricular e disciplinar também. O professor tem que saber a disciplina que leciona, no caso eu tenho que saber Física, tem que saber metodologia de ensino e tem que usar as tecnologias na intersecção desses dois conjuntos, vamos dizer assim, então tem que trabalhar esses três elementos, tem que estar em conjunto. Então é legal. A Competência Digital é essencial.

Para desenvolver a minha Competência Digital eu tento buscar, tento me atualizar, ver o que está surgindo de tecnologias novas, fazendo a leitura das pesquisas. Eu estou num momento muito específico da minha formação, nem todo professor está numa tese de doutorado, imagino que seja diferente, mas como eu estou nesse momento, então, é isso... lendo pesquisas, lendo o que já foi feito, lendo autores, tentando entender as teorias... Então eu privilegio tecnologias que partiram de pesquisas e uso critérios como ser gratuito, fácil de acessar, que priorize a interatividade, e que consiga produzir algo, permita o aluno criar alguma coisa. Que ele desenvolva, que consiga colocar a mão na massa, que desenvolva um protótipo, um desenho, uma simulação, programe alguma coisa por meio do computador. Isso está muito está muito enraizado em mim por causa do mestrado, que eu fiz com a programação. Utilizei uma teoria chamada construcionismo de Papert lá, e ele tinha essa visão de que o aluno tem que aprender por meio do computador colocando a mão na massa. É uma teoria bem interessante e eu acho que apesar de ela ser antiga, lá da década de oitenta, ela se aplica muito bem ainda para os dias atuais. Então nessas experiências que eu falei com App Inventor, com a robótica e agora com o Python que eu vou começar, eu penso em fundamentar os pressupostos desta teoria. Tentar incentivar o uso criativo, por meio dessas oficinas de programação que eu vou propor agora. Não faço nada obrigado, estou pensando em fazer oficinas no contraturno de ensino. Procuro incentivar aqueles que tem interesse também.

Para o futuro pretendo sempre me manter atualizado. Manter atualizado em relação ao uso das tecnologias, principalmente não só o uso instrumental, o uso como aquelas três dimensões da competência que você falou, a dimensão do uso mesmo, dimensão pedagógica e a dimensão metodológica. Só que eu não conheço a

competência digital eu não eu não tenho muita leitura sobre isso, mas eu acho essas dimensões da digital é essencial para o uso das tecnologias para o professor. Se manter atualizado e trabalhar em consonância com o mundo fora da escola. Então, por isso eu pretendo, sim conhecer mais sobre isso e me aperfeiçoar.

5.3 Trama 3. Participante 3

Dimensão 1 **Biologia e Educação:** **Caminhos naturais que transformam vidas**

Eu nasci em Astorga, aqui no Paraná mesmo. Somos dois irmãos, eu sou a mais velha. Temos oito anos de diferença, uma diferença bem grande de idade. O meu pai queria que o primeiro filho fosse menino, mas nasceu uma menina, então fui criada como se fosse um menino, íamos para o sítio, andar a cavalo, ter contato com a natureza, e isso já me influenciou no gosto pela biologia desde cedo.

Uma coisa muito marcante é que lá em casa, antigamente, tinha os almanaque, livros, Barsa, essas coisas... E meus pais tinham uma coleção que chamada "Os Animais" e lá tinha tudo de animais que existem hoje ou fósseis. Isso sempre me chamou bastante atenção. Meus pais sempre me levavam para comprar gibi no fim de semana. Então a gente lia, não lia livros profundos, mas a leitura de gibis era algo recorrente. Então, eu fui criada num certo aspecto como menino, no sentido de um pouco de liberdade, porém uma liberdade tolhida, a que as meninas talvez tinham, eu não tinha. Por outro lado, foi me influenciando nessas questões de estudo, de interesses, isso sempre foi bem legal.

Morei com os meus pais até os quinze anos na minha cidade, que era relativamente pequena. Quando comecei o ensino médio, fui estudar em uma cidade que ficava uns trinta, quarenta quilômetros de distância, mas lá eu tinha aulas à tarde e de manhã. Eu ia e voltava de ônibus, e logo foi ficando inviável pois se voltasse eu perdia atividades no fim da tarde. Então, no segundo ano do ensino médio, acabei me mudando para essa cidade, Maringá, com minha prima e uma amiga. Era muito legal porque éramos adolescentes e tudo girava em torno das coisas sociais e realmente do colégio, do estudo. E eu sempre fui social, de grupos, de sair, de fazer as coisas, mas sempre fui muito responsável com os estudos, então sempre consegui equilibrar muito bem esses dois lados.

Ao morar sozinha tive outras responsabilidades na vida que não tinha até então. Na minha mãe, eu nunca lavava nem louça, nem roupa, nada. Dinheiro também nunca foi algo do meu controle. A partir daquele momento era: - Ó, você tem tantos reais para passar a semana, faça o que quiser com esse dinheiro. Se você quiser comer bem na segunda-feira você não vai comer o resto da semana ou não vai ter dinheiro para outras coisas.

Minha prima e eu morávamos perto do colégio, mas a gente andava a pé meia hora pra ir lá no shopping comprar uma casquinha do McDonald's. E voltava andando mais meia hora, porque o preço da casquinha era mesmo da passagem, então ou ia de ônibus ou tinha sorvete.

Na metade do terceiro ano, prestei vestibular e aprovei; porém, apesar de ter dois vestibulares, a entrada é só no começo do ano. Aí eu dei uma descambada, quase reprovei por falta nas primeiras aulas de quinta e sexta de manhã, mas terminei e logo entrei na graduação lá na UEM, na mesma cidade. A prima que morava comigo foi para Curitiba, então fui morar em República, com pessoas diferentes, com cenários diferentes, mas sempre amparada financeiramente pelos meus pais. Nunca, muito "meu Deus, que luxo", mas nunca faltando nada. Não precisei trabalhar para me sustentar nesse período de formação inicial, sempre morando perto da faculdade e com um bom suporte.

Entre na universidade com dezessete anos, então a gente não tem muita noção do que é profissão, do que cada profissão faz exatamente. Eu gostava de fisioterapia, biologia, nutrição, e gostava da matéria biologia, por isso acabei optando por Biologia porque eu sempre fui apaixonada pela natureza. Meu pai queria que eu fizesse Medicina, Direito, Odonto, e isso foi um ponto de estresse. Já minha mãe me apoiou em tudo, todas as minhas decisões que ela julgava certas ou erradas, eu tomava uma decisão, ela me apoiava. Tinha uma época que tinha até que coletar insetos, ela saía pra coletar insetos comigo. Então a mãe sempre apoiou e o pai permitiu, me deu apoio financeiro para me formar. Depois que fui fazer mestrado, doutorado, fui me colocando, ele foi aceitando.

Tive a oportunidade de fazer licenciatura e bacharelado juntos, de forma integral, durante quatro anos. A minha graduação foi muito legal, eu tinha aulas o dia todo, era uma turma pequena, iniciou com 22 e se formou um número menor. Tinha uma estrutura de laboratório ótima, professores fantásticos. E não era essa era digital ainda, consultava tudo em livros, artigos... Então era muito livro, xerox e aí acabava

sendo também um estudo um pouco mais profundo porque você precisava ler o livro na íntegra para extrair. Hoje eu não consigo imaginar como a gente fazia naquela época e nem como seria hoje, se isso ainda não tivesse evoluído, mas era muito legal porque você aprendia muito a se virar, ter essa autonomia de pesquisar fontes, coisas que eu acho que o digital tirou um pouco dos nossos alunos. Considero até que foi uma vantagem ter vivido a formação antes da era digital e poder trabalhar na era digital, ter esses dois lados.

A gente tinha muitas aulas de laboratório e muitos conteúdos tipo anatomia humana. Tinha até um laboratório de anatomia humana. Professor ministrava a aula, num tempo determinado e sempre tinha uns monitores que eram alunos da farmácia, da medicina, de outros cursos que envolvia Saúde. A gente trocava muitas ideias e se relacionava com estudantes de outras áreas. Os estudantes de medicina eram muito inteligentes, parecia que a gente estava tendo aula com os próprios professores. Normalmente, quem é monitor é o melhor da turma, e aí você tinha que ir até lá, se dedicar, ver na prática, pegar livros. Então, essa dedicação, esse empenho, o buscar, essa autonomia, fez parte de mim, acho que da minha formação inicial mesmo.

Além disso, morei com colegas da graduação. A configuração de moradia ia mudando conforme alguém ia se formando, e às vezes dava estresse entre colegas de apartamento. Então esse crescimento da vida pessoal aconteceu concomitante com a formação inicial.

Como eu fiz principalmente as duas habilitações, sempre pensava um pouco mais em bacharelado. - Ah, eu quero ir para a área de campo, eu quero fazer pesquisa. Um dos sonhos que tinha, era ir pro projeto Tamar, salvar as tartarugas marinhas. Mas vai passando o tempo, você vai amadurecendo, vai gestando o seu dinheiro, e fui percebendo que talvez o ideal, mas que não era um ideal compatível com situação financeira adequada, que não tem vagas pra você trabalhar, nem muitas vagas e tal. E no fim do curso, fomos para o estágio nas escolas e eu... assim... digamos assim, não que nunca tinha... que nunca quis ser professora, de forma alguma; não era o meu foco, não era o meu desejo inicial. Mas principalmente no ensino médio eu gostava muito do colégio, dos professores, do formato e dessa vivência da época da juventude, como o colégio representa na vida. Assim como aqui no IF no ensino integral, o colégio é a sua vida, norteia toda a sua vida, tanto o que você come, o quanto você dorme, o que você estuda, a relação com as pessoas, então isso pra mim acabou sendo muito marcante. E o contato nas escolas, foi uma

experiência que eu gostei, mas ao mesmo tempo um pouco assustadora de como gerenciar.

Depois fui fazer uma especialização em outra área completamente diferente, na anatomia e fisiologia humana. Fiz porque eu amava a professora. Isso é muito forte... Acho que na nossa trajetória também. Eu gosto do professor, gosto da matéria, encaixo. Por quê? Ela é interdisciplinar, é uma coisa que estava começando no ensino ali em 2004, 2005. Mas aí eu também percebi que o interdisciplinar era mais no nome do que na prática, mas foi bem legal.

Quando terminei essa especialização, uma das pessoas que fazia doutorado no meu laboratório anterior começou a trabalhar numa instituição superior de ensino particular em outro município ali pertinho. Ela se destacava dentro da instituição e me falou que ia ter processos seletivos. Falou para outros colegas que também estavam no mesmo laboratório que eu, eles foram e passaram. E aí ela me falou: - Você terminou a especialização agora nessa área, vai abrir um seletivo pra substituição de uma professora que tá em licença maternidade. Por que você não tenta? Falei: - Tá, vou tentar. Fui, me preparei, fiz minha aula e fui prestar.

Passei em primeiro. Era pra ministrar anatomia humana pra todos os cursos da Farmácia, Enfermagem, Educação Física, Biologia... Tive um choque porque eu pensei: - Meu Deus, será que eu estou preparada? Eram alguns cursos diurnos e outros noturnos, com perfis diferentes de estudantes, e eu era muito nova, tinha 23, 24 anos, bem novinha. Então eram alunos mais velhos do que eu e que me chamavam de senhora. Eu mudei até a minha vestimenta, comprei terninho, calça social bem brega, inclusive eu trabalhava de calça social pra parecer... para ter um pouco de aspecto de alguém séria, porque eu era bem jovem. Usava até sapatinho de saltinho assim para trabalhar.

Lembro de algumas aventuras e de tentar focar na área que eles trabalhavam, a biologia celular vai estudar as células, o núcleo, o mitocôndria, as organelas... Eu pensava que era muito chato para quem está no primeiro ano de veterinária, eles querem ver os animais e tal. Então eu conversava com os colegas e armava coisas do tipo: - Ah!! vocês do hospital veterinário lá... eu preciso de uma prática. Então essa prática para ver os fungos que crescem no ambiente. Num ensino tradicional a gente talvez iria abrir a placa de Petri e ver o que que caía de microrganismo, o que crescia. Mas essa não tem graça para eles, não faz nem sentido. Então conversei com o pessoal do hospital: - Vamos coletar uns pelos de animais e ver o que cresce? Vamos.

A gente ia lá, tinha ovelhas, cavalos que estavam em tratamento. E aí tinha que pegar, cortar o pelo, depois colocar na placa para crescer e eu via que isso fazia diferença no aprendizado.

Então fiquei durante cinco anos da minha vida nessa instituição de ensino particular. Foi meu primeiro emprego, e foi onde eu mais aprendi a trabalhar em todos os aspectos. Desde a parte burocrática que precisava cumprir, todos os planos de ensino, tudo que precisava ser disponibilizado com uma semana de antecedência. Era um local de professores muito jovens, isso também foi bem legal, porque eu conheci pessoas, eu estou aqui por uma dessas pessoas inclusive, a gente teve uma convivência e uma amizade para a vida.

Nesse meio tempo comecei o mestrado e fui chamada no concurso da prefeitura de Maringá como professora vinte horas para o ensino fundamental II. Aceitei e comecei a trabalhar em duas escolas. Então trabalhava de manhã em Maringá nessas duas escolas e tarde e noite nessa instituição particular em outra cidade. Ah e encaixava o mestrado num horário alternativo, de madrugada porque eu não queria perder o concurso. Então minha carga horária ficou dividida em duas escolas, a maior parte numa escola na periferia. E ali eu senti um impacto muito grande porque eram alunos em vulnerabilidade

Por essa minha experiência, me chamaram pra trabalhar no fundamental desse colégio particular que eu já trabalhava, então fiquei uma parte da minha carga horária de dia no colégio e uma parte à noite na graduação, com os estágios das licenciaturas. Nisso, senti uma falta de conhecimento na área da educação e comecei a fazer outra especialização, era educação e ensino e docência. Foi bem legal porque aprendi muito de ensino nessa especialização focada.

Terminei mestrado e passei no doutorado, trabalhando ainda nessa instituição, porém, cada vez mais foram pressionando os professores pra fazer mais atividades dentro da mesma remuneração. E parecia que eu já não me encaixava mais lá. Que daquele local que eu entrei para aquele local que se tornou... mudou muito. Me cobravam uma produtividade que eu tinha quando eu entrei cinco anos antes. Era: - Olha, você fazia tanta coisa. Você fazia sete projetos por semestre, agora você faz um... Mas a minha carga horária para planejamento e pra outras atividades quando eu entrei era uma, depois era outra! Quando eu saí eu estava nas quarenta horas mas tinha trinta e duas em sala de aula. Então como você faz esse monte de coisas? Você tem um monte de turmas e tudo mais...

Ao iniciar o doutorado, tinha deslocamento e meu rendimento lá caiu enquanto docente. Fiquei um ano nessa situação. Daí a diretora me falou: - Olha seu rendimento tá ruim, você não é mais a mesma. Ou você volta a ser quarenta horas e executar vários projetos ou você vai ser demitida. E eu falei pra ela: - Está bom, eu vou voltar a ser como antes. E sai da sala angustiadíssima. - Como assim, como que eu vou fazer? Não dá, não cabe. Eu preciso fazer as coisas do doutorado, eu estava começando a tese.

Era fim de ano, veio férias e aí na semana anterior da volta as aulas a secretária do programa me ligou e falou.: - Olha chegou sua bolsa. Você quer a bolsa? E na época você não podia trabalhar e receber bolsa de estudos, então pedi demissão do lugar que eu amei trabalhar, que eu aprendi muito, mas que sentia que o meu período lá se findou, pois não conseguia me adequar aos padrões novos que eles tinham.

Fiquei então dois anos como bolsista no Doutorado. Nesse tempo adoeci, tive trombose. Eu ia sair para doutorado sanduíche, fui conhecer minha orientadora que estava no Brasil, no Recife. Era começo de fevereiro e eu lá, só transpirava naquela aula, não conseguia prestar atenção, não conseguia me comunicar com ela, achei que eu estava passando mal por causa do calor. Na volta, continuei passando mal e descobri que eu estava com uma trombose muito séria no rim, fígado e baço. Daí fiquei seis meses off, um tempo internada, um tempo em casa. Eu tinha terminado a parte prática e o doutorado sanduíche não aconteceu, óbvio... Nesse cenário, não deu. Ainda bem porque que se eu tivesse ido doente tinha sido pior. Mas enfim, fiz o tratamento, fiquei curada, eu faço tratamento pro resto da vida, mas, para aquela circunstância estava bem.

E aí eu pensei assim, e se eu tivesse na particular e tivesse ficado doente? E se quando terminar doutorado eu precisar voltar para a instituição particular, como vai ser essa minha vida? Aí foi me dando uma angústia. E eu sempre quis ser servidora pública, já tinha passado por uma experiência e falei: - Eu vou passar em algum lugar. Então comecei a prestar concursos.

Nessa época fui fazer um curso em Viçosa e conheci pessoas da área, entre elas um servidor do Universidade X que me falou que iria abrir vaga para técnico em laboratório lá. Passei nesse concurso e também no IFPR, mas aqui fiquei em segundo lugar, por uma diferença irrisória de três décimos... Nesse meio tempo, fui chamada lá. Cheguei lá na universidade como técnica, meu amigo era superlegal, mas odiei a

instituição, as pessoas, trabalho... porém eu tinha me mudado pra lá, resolvi ficar até me chamarem no IFPR. Aí eu fiquei em Goiás dois anos e comecei a tentar redistribuição, tentei falar com um, tentei não deu. E aí eu comecei a me mexer, o tempo foi passando e aí eu comecei a prestar concurso pra docente. Eu falei: “Quero ser professora de IF. Não, não me vejo nesse cenário aqui”.

Passei no Instituto Federal do Ceará. E fui louca de feliz, professora. O IF de lá é lindo. É limpo de comer no chão. Os alunos têm um amor por aquele lugar assim... indescritível. Acho que foi o segundo lugar que eu mais gostei de trabalhar na vida. Era assim... algo extraordinário, foi muito marcante.

Porém abriu vaga para o IFPR e eu queria vir para ficar perto dos meus pais, aí comecei o processo de redistribuição pra cá. Cheguei aqui em 2019 e algumas coisas que me assustaram, tipo ainda usar diário de classe no Excel. Quando cheguei lá em Goiás era sistema, eu estava no interior do Nordeste e lá também já tinha sistema... Algumas coisas algumas coisas eu já esperava tipo a relação das pessoas do sul que são muito workaholic.

Agora eu estou na SEPAAE, antes participava do grupo de trabalho do Moodle que foi importante na pandemia. Desde que eu entrei aqui eu estou no projeto dos outros porque ainda não me identifiquei para elaborar o meu e porque tenho as disciplinas de estágios, tive o PIBID, acabei assumindo coisas de gestão... Eu me cobro porque eu vejo os defeitos, mas eu posso falar que, de maneira geral, que no que eu me proponho, eu realizo e não falto, o que eu acho que também é o mínimo, né? Cumpro as atividades, entrego os documentos e tento conseguir executar dentro da minha perspectiva a contento

Como professora, eu sou da categoria das professoras boazinhas, isso é bom e isso é ruim. Eu sou mais permissiva... pode entregar depois? Pode. E... eu acho que eu... bem isso... Entrei na sala tal, que eu sou professora então eu tenho uma postura, uma autoconfiança. E os alunos no começo alguns falam que eu às vezes sou confusa, tipo esqueço tal termo, minha letra é feia, mas eu acho que eles se acostumam com os meus defeitos digamos assim. Então talvez o aluno que tem contato na primeira vez ele tem um período de adaptação, mas imagino que todos também tenham os seus defeitos.

Às vezes eu vejo muito os meus defeitos enquanto professora e nem sempre eu consigo melhorá-los, mas por outro lado eu sou afetuosa, sou a pessoa que acolhe, que escuta, que tenta auxiliar, que tem paciência, às vezes eu acho que eu tenho

paciência demais. Mas eu acho que dentre o grupo tem vários tipos e modelos de professores e que a variedade também é interessante. Então eu acho que sou uma boa professora, mesmo com defeitos e com limitações.

Atualmente acho que eu atingi o que eu quero. Estar no IFPR acho que era... talvez com uma certa frustração por essas coisas, mas atingi. E não quero participar de gestão, acho que eu gostaria de estar mais perto da minha família, mudar para um Campus mais próximo de Maringá, não por questão profissional, por questão pessoal mesmo. Fiz mestrado, doutorado e acho que cheguei numa hora que eu não quero desejar mais nada assim... acho que eu cheguei no que eu queria, e aí as coisas podem acontecer, mas sem esta angústia de ficar buscando e almejando e me dedicando para alcançar. O que eu estou tentando me dedicar mais para é para mim, e não e não para conquistar mais coisas dentro do trabalho.

No passado já tive essa vontade de deixar a docência, mas por outro lado penso... Então tá, se eu deixar de ser professora, vou fazer o quê? E também não tenho vontade de ter uma outra profissão, e nenhuma outra perspectiva.

Dimensão 2
Evolucionismo Tecnológico:
A seleção natural daqueles que buscam formação

Quanto às tecnologias em âmbito não-laboral, acho que hoje em dia o celular sem dúvida é o que a gente mais utiliza, Também utilizo o computador, por exemplo para compras ou quando eu quero ver algum vídeo, alguma coisa que que fica ruim de ver no celular. A TV sem dúvida também é uma tecnologia importante, filmes, séries, ligada ao lazer. Não uso relógio, me incomoda porque a hora que eu quero desligar, desligo, e o relógio vai apitar de qualquer forma então não gosto do smart wash pra poder ter esse momento de desligar. Não tenho Alexa em casa, não tenho nada que ligue e desligue sozinho nem nada. Hoje tem um monte de utensílios domésticos que tem dispositivos, funcionam por aplicativo e tal, mas não tenho nenhum. E não sei se me acostumaria.

Já na prática docente o que uso muito é o computador. Com os slides em aula expositiva com data show, é uma realidade; mas principalmente no ensino médio eu uso muito o quadro ainda, eu alio. Eu não gosto de usar só uma atividade expositiva. Mas eu acho que a tecnologia ajuda bastante na dinâmica, mas é aquilo... Eu penso que você pode escrever 1+1 quadro, pode colocar 1+1 no aplicativo, você pode projetar 1+1 na tela, né? A finalidade vai ser a mesma, mas vai depender das

circunstâncias. Então, como o professor faz uso do recurso, o seu planejamento. o computador para planejar as aulas, para executar, o celular pra se comunicar com os alunos, o e-mail também acabo utilizando.

E eu já usava antes também o Classroom, os ambientes virtuais de aprendizagem como repositório, mas não nessa vertente da EAD mesmo né, não nessa vertente de auxílio do presencial. Como repositório, como local de comunicação. Eu particularmente não gosto de comunicação com os alunos no WhatsApp, então eu prefiro meios mais formais, acho que os ambientes virtuais também ajudam nesse intermédio, porque daí é oficial, tá ali registrado e você acessa ou não a hora que você quer.

Eu já usava o Classroom antes mesmo do antes da pandemia, do PIBID começar. Então falei: - Vamos ter o Classroom pra ser esse local com essa finalidade de repositório, de entrega de documentos, onde depois eu vou conseguir ir lá com facilidade achar dentro de uma organização. E porque eu já tinha experiências anteriores com ambientes virtuais, então eu vi essa potencialidade mesmo, essa oportunidade de usar. Eu acho que o ambiente virtual que veio pra ficar, ele ajuda a nos organizar enquanto professor.

Depois da pandemia usei mais o Moodle, porque o IF adotou institucionalmente. O simulador, acho que acentuou bastante o uso durante a pandemia também. YouTube eu não utilizava e passei a utilizar pra deixar meus vídeos gravados e disponibilizar pros alunos. O drive também já utilizava, mas daí depois acentuou muito essa troca porque o Moodle como compartilhamento ele não é uma boa ferramenta. Uso Kahoot também, mas me toma um tempo longo pra ficar uma coisa relativamente simples. Então eu uso menos por isso.

A gente estava até conversando sobre isso porque dá medo de envelhecer e não acompanhar a evolução tecnológica. Não nesse sentido por exemplo dessas coisas de casa, que a gente não vai sentir necessidade, mas no trabalho é possível que a gente fique ultrapassado. Então a gente usa... meu Deus eu contei esses dias eu acho que eu estou usando agora uns treze sistemas diferentes dentro do IF né? É coisa que eu nem sabia que existia. Então... é... eu acho que sim serei ultrapassada. Não sei quando isso vai acontecer, mas serei ultrapassada. Isso gera uma angústia. Se eu vou precisar aprender algo bem diferente tecnologicamente eu demoro. E aí nisso de montar aula, de ter o tempo, tudo mais eu acabo utilizando menos ou

investindo menos tempo, em aprender para utilizar, mas eu sinto carência nesse sentido. Eu sinto que é uma limitação, e é uma defasagem mesmo.

E as formações acho que é uma fragilidade bem grande da nossa realidade do ensino. E a gente, enquanto professores de licenciaturas, a gente precisa trabalhar isso. Saber para o superior quais são as ferramentas que eles precisam aprender. Me preocupa o quanto nós também não temos esses conhecimentos, essas habilidades e por isso nós não passamos... não ministramos isso para os nossos alunos e daí conseqüentemente eles vão estar em sala de aula assim, então o quanto isso se perpetua, isso de certa forma incomoda. A gente trabalha com curso de licenciatura e não estamos fazendo um bom trabalho nesse sentido. Estamos reformulando a grade e vamos continuar... sem fazer...

E sobre as tecnologias me geram um sentimento de prazer, uma efetividade. Porque por exemplo eu desenho muito mal, eu sou professora de biologia, então eu preciso do visual. E facilitam também nas interações, facilita pra quem perdeu alguma coisa, pra quem faltou, pra quem tá doente. Então eu acho que um alívio... não sei se alívio é sentimento, mas meio que um alívio, um conforto nesse sentido e uma segurança também. Eu acho que ela é bem benéfica assim nesse sentido.

No futuro pode ser que eu seja forçada a adotar algumas que eu acho que tiram a nossa gerência da vida. E na educação eu uso e vou continuar usando, mas sempre pensando nesses aspectos de trabalhar com o aluno isso de ver essa autonomia dele, do poder de decisão. O que é certo, como ler, o que ler, notícias não é conteúdo, sempre fazendo essas ressalvas. Vou seguir implementando tics na docência sim, mas com esses resguardos. E sabendo que eu tenho as minhas limitações e que vou continuar... Sempre vai evoluir então sempre vou ter alguma limitação. Ser consciente de que talvez eu não acompanhe cem por cento, mas digamos na minha prática docente como um todo, atendendo a uma qualidade que eu acho ok.

Dimensão 3

Competência Digital e pandemia:

Dores individuais que reverberam no coletivo

Sobre a Competência Digital eu acho que na atualidade ela é necessária para o exercício da profissão sim, mas eu acho que ela não anda imersa nem na formação inicial, nem na formação continuada, tanto da rede pública no sentido de estadual quanto nós enquanto federal, porém está muito nessa busca do conhecimento do

docente de forma individual, não como um conhecimento sistematizado e trabalhado com todos os docentes. Então, aquele que tem mais afinidade ou tem um pouco mais de conhecimento acaba tendo essa competência e os outros nem tanto, daí fica desnivelado e não ajuda na formação dos alunos, principalmente de licenciatura, que estarão em sala de aula amanhã com alunos digitais. Então há essa falta dessa competência para trabalhar esse aspecto com os licenciandos.

Na reformulação do PPC agora a gente quer inserir um componente... não está definido o termo, mas informática na educação ou alguma coisa assim que busca um pouco de tudo, desde criar e usar um ambiente virtual, até como utilizar um Word, o Excel, escrever um e-mail mesmo.

Para desenvolver minha Competência Digital já fiz alguns cursos no IF, meu local de trabalho e faço buscas fora, seja através de alunos que trazem alguns conhecimentos sobre plataformas, alguns perfis que sigo no Instagram de pessoas que trabalham com isso. Acho que está muito nessa busca individual ainda e a busca que eu faço considero insuficiente perante o conhecimento que os alunos tem, mas é o que eu dou conta no momento. E isso é muito ruim porque eu acho que não é um conhecimento sistematizado, ele é bem individual.

Considero que minha competência, nesse sentido, é defasada, embora estou sempre buscando, tentando alguma coisa... mas muito aquém do que eu imagino como boa, como ideal. O que a gente vê na internet de possibilidades são muito maiores do que as competências que eu tenho, então cria aquela angústia.

No geral eu costumo usar tecnologias digitais para o processo de ensino. Depois da pandemia o ambiente virtual é presente então eu procuro diversificar o tipo de uso de atividades desde o formulário do Google, documentos compartilhados, procuro inserir, diversificar um pouquinho... Se vamos ver alguma coisa de microscópio, então vamos usar um simulador, utilizando pontualmente algumas outras ferramentas disponíveis que vão auxiliar em determinadas aprendizagens e determinados conteúdos. Eu acho que a gente sempre vai... sempre vou inserindo alguma coisa, às vezes pontual, às vezes um pouco mais global, ver se dá certo. Mas sim, sempre insiro, acho que todo semestre tem alguma coisa diferente. Os alunos costumam gostar, mas o que dá trabalho é a busca, é ver como fazer, é sistematizar, pra poder fazer o uso.

Sem dúvidas que uso tecnologias para comunicação entre pares, desde e-mail aos grupos de WhatsApp. Fóruns, aos ambientes virtuais, documentos

compartilhados. Eu estou num cargo de chefia e vem da reitoria todos os documentos compartilhados em drive e daí aquelas células só você consegue preencher, com identificador específico, com o seu e-mail. Então hoje os drives compartilhados específicos desde a assistência estudantil, frequência de aluno estão muito frequentes no nosso dia a dia. E isso eu consigo usar com tranquilidade. E usamos sistemas também. Nós trabalhamos com... meu Deus... mais de dez sistemas!

Acho que as tecnologias favorecem êxito na profissão pensando nessas atividades mais administrativas e coletivas porque tem bastante agilidade, facilidade nesse dia a dia. Hoje por exemplo teve o evento. Então a gente fez chamada dos alunos por QR Code. Por outro lado, as tecnologias de comunicação também têm um viés assim... você está o tempo todo disponível... disponível não. Você está o tempo todo com acesso ou as pessoas estão o tempo todo com acesso a você né? Tipo: olha mandei o documento. Há essa cobrança e também o imediatismo de preencher, de fazer logo, eu vejo isso como um ponto negativo. E assim, eu sou cobrada e ao mesmo tempo eu exerço da mesma maneira com outras pessoas, né? Então não é no sentido de vítima. Mas eu vejo que daí nós aceleramos isso também. De faça, “ó, eu mandei, faça agora”.

Quanto à expectativas futuras, eu sinto necessidade de outras formações, mas não tenho nenhum planejamento específico em função das demandas cotidianas que tenho. Necessidade sim, todo dia. Eu acho que isso avança muito e a gente vai ficando pra trás, a escola é defasada com relação as tecnologias, então... talvez havendo uma oportunidade no sentido de uma capacitação que vale a pena. A gente aprendeu na pandemia pela dor, né? Então a circunstância obrigou com que a gente fizesse e fizemos né? Foi possível e tal, mas foi pela circunstância da obrigação.

E, sem dúvida, eu acho que eu e a maioria dos colegas sente essa necessidade de capacitação e de novo com aquela preocupação de que estamos formando licenciados sem também uma grande competência, com uma competência muito rasa. Eles estarão em sala de aula com essa defasagem. Então é algo que incomoda. Daí no sentido de ter uma oportunidade sim, mas um planejamento real não.

E eu acho que como muitas das coisas que a gente viveu foi pela dor, no sentido coletivo, enquanto docentes, talvez as tecnologias também... não que eu concorde com a dor, mas como as outras coisas estão imediatas e obrigatórias, elas vêm sendo prioridades. Se você for ler todas as normativas elas são extremamente

rasas nesses conceitos de EAD e ensino remoto. Então isso é uma coisa para ser arrumada na educação.

5.4 Trama 4. Participante 4

Educação e Amor: Traços de mãe e filha

Que felicidade de poder participar desse momento do seu estudo e contar um pouco sobre minha pessoa. Destaco então essa trajetória enquanto formação na pedagogia, na graduação, depois o mestrado e o doutorado na área da educação.

A minha escolha em relação a profissão advém desde a minha infância com esse contato com a escola. Sempre comentava que gostaria muito de trabalhar na instituição, vendo o trabalho que minha mãe realizava enquanto professora. Sempre fui bastante questionada se era realmente isso que eu desejava por causa de, de repente, ter a interferência de estar na escola já acompanhando a mãe.

Então ela sempre perguntava: - É isso mesmo que você deseja? Tem outras possibilidades, outras áreas... Ela dizia muito em relação aos cursos de Odontologia, Direito. O pai também citava, mas minha opção sempre foi a docência. Naquela época ela também dizia: - Mas você deseja uma caminhada igual à da mãe? E eu colocava um desafio citando que eu gostaria de realizar o mestrado e o doutorado, nessa perspectiva de ampliar os estudos de modo contínuo, eu sempre mencionava.

Ainda adolescente, eu já tinha escolhido a formação do magistério. Então realizei numa instituição... na época era a opção. No meu município tinham duas possibilidades: uma instituição pública que tinha reiniciado o curso do magistério naquele ano; e uma instituição particular católica que já tinha a oferta do curso de anos anteriores. Então o nosso receio era em relação a essa reinício na instituição pública e acabamos analisando, então realizei a matrícula na instituição católica, no caso. Consideramos também o período. Eram três anos, de modo concomitante, integrado ao ensino médio, enquanto na pública eram quatro. Então não podemos deixar de citar que essa questão do tempo ela sempre influenciou, principalmente em nossa sociedade capitalista que tem muito presente a questão do aligeiramento. Naquela época, eu, enquanto adolescente não tinha uma consciência tão ampliada e fazia muita questão de realizar em três anos porque queria logo assumir uma turma, né? Então não tinha essa visão do aligeiramento da formação docente.

Ao concluir o curso do magistério já desejei assumir uma turma, com todo aquele processo de estar envolvida com a área e muito empolgada com tudo. Iniciei o trabalho com dezessete anos, depois de ocorrer o processo da formação em nível médio, e já ingressando na graduação. Nessa época fiz vestibular para a UEPG e realizei os quatro anos da graduação trabalhando.

Na sequência, fiz o processo seletivo do mestrado e fui bolsista CAPES. Durante esses dois anos também foi uma opção em ser bolsista, mas uma decisão também complexa de dizer “agora não terei mais vínculo na carteira de trabalho e serei bolsista”. Então... sintetizando a graduação foi enquanto acadêmica trabalhadora, mestranda bolsista e doutoranda também. Foi um processo na sequência, não teve intervalos.

Enquanto doutoranda também optei por realizar a docência no ensino superior e não mais ter o perfil de bolsista pelo receio de dizer: saio do programa de doutorado e a sociedade, ela entre aspas, cobrará a questão da experiência. Este era um receio... ficar seis anos desvinculada era algo que me deixava insegura. Então todo o processo do doutoramento foi enquanto professora colaboradora da UEPG.

Nesse interstício também realizei concurso, no entanto o concurso não teve chamada para essa vaga. No caso, a mesma que eu continuava enquanto colaboradora. Então, permaneci nessa área que é a gestão educacional e na sequência realizei novo concurso, dessa vez no Instituto Federal do Paraná. Estava no processo final do doutorado, em 2019 defendi a tese, 2020 foi o momento de assumir o concurso realizado no decorrer do ano anterior. E aí chegamos até esse momento, com dois anos de atuação na instituição.

Eu sempre fui bem focada nos estudos, tanto que a entrevista mostra que a apresentação já começa trazendo essa questão do trabalho e da formação. E parece que essas questões ficam bem fortes em quem sou eu, porque interferem bastante nessa relação pessoal, profissional, profissional, pessoal. Por isso, no momento da docência também vejo muito minha pessoa e ao inverso; na minha caminhada pessoal vejo muito as experiências compartilhadas na área profissional.

Antes de toda a situação da escolha do magistério acontecer vem a influência muito grande de ver a minha mãe atuando na docência. Sou filha única e sempre nas brincadeiras de infância a escola estava muito presente. Então, na época, minha mãe fazia planejamentos, correções de provas, preenchimento de boletins. Ela trabalhava vinte horas, no período da tarde, e no período da manhã ela tinha toda essa demanda

no espaço da residência. Ela sempre dizia: - Por favor fique quietinha, porque nesse momento a mãe está preenchendo o documentos x.

Então era algo que eu percebia muito, vivenciava muito... Aquilo era bem forte e interferiu bastante hoje nas minhas reflexões, porque também lembro da minha mãe citando: - Filho de professor às vezes fica secundarizado. Isso porque ela também carregava esse processo de pensar e até mesmo se culpabilizava por não poder, naquele momento, dedicar uma atenção ainda maior para mim.

Mas isso de modo algum foi frustrante para mim; ao contrário... sempre tentei compreender. Teve até um momento em que fui aluna da minha mãe, e era interessante... porque em casa a terminologia era bem diferente da escola. Obviamente na escola eu tinha receio de precisar ser transferida de turma, então chamava a mãe sempre de professora, conseguia estabelecer essa diferença aqui na instituição, que era uma escola municipal, preciso conversar com minha mãe enquanto minha professora. Foi um momento de diferenciar os papéis sociais e ela mesma, às vezes, conversava comigo se não era muito difícil, e eu sempre mencionava que não, que era algo interessante de ver sua atuação enquanto professora. Eu conseguia perceber que era aluna naquele espaço e em casa tudo mudava.

Então minha caminhada e a caminhada da minha mãe elas ocorreram de certo modo... juntas assim... Só foram diferentes em relação às escolhas sobre docência na educação básica, que também experienciei, e depois a docência no ensino superior e hoje na carreira EBTT. Essa é nossa diferença. A mãe sempre teve esse olhar para a educação de anos iniciais. E foi na segunda série essa linda e gostosa experiência de ver esse processo da atuação dela.

No decorrer da formação em nível médio, da graduação, fui observando os profissionais e verificando perfis que eu almejava alcançar: esta professora... este professor apresenta a formação x. Desejo um dia conseguir esta experiência. Então, no decorrer da trajetória enquanto estudante da educação básica e depois acadêmica no ensino superior, tenho várias imagens que marcaram também esse processo de analisar o espaço escolar.

A imagem que tenho da mãe é de uma profissional com um compromisso muito grande e uma responsabilidade profunda, uma profissional ética em relação a atuação na educação pública. Alguém que sempre desenvolvia seu trabalho de modo que estivesse voltado à comunidade e não ao benefício próprio. Ela nunca abriu mão

de princípios que eram sólidos para ela, mantendo essa coerência, isso foi sempre um exercício que percebi nela.

Então foi um processo também de amadurecimento da consciência, lembro desses episódios com muito carinho e hoje, muitas vezes, sinto essas situações de intensificação do trabalho da docência. E mesmo hoje com todos os desafios... não é uma visão romantizada, porque tenho participado de vários momentos de militância, lutas sindicais, mas posso com certeza afirmar que se eu tivesse que escolher, escolheria novamente a docência. É óbvio que quero melhores condições de trabalho e maior reconhecimento social também, tudo isso.... e tudo isso interfere na nossa visão enquanto profissional.

O que alterou da minha visão foi, no início, com a formação do magistério, eu... naquela época com dezessete anos de idade, eu queria assumir uma turma e pensava que estava entre aspas, habilitada para ser professora. Então, no decorrer da formação da graduação janelas foram abrindo e fui percebendo que além dessa formação em nível médio, graduação, isso é um processo infinito. Você percebe que não é somente terminar um curso, estar com o diploma em mãos; é uma caminhada contínua porque envolve capital cultural, além do conhecimento acadêmico.

Foi em janeiro de 2020 que iniciei minhas atividades no IFPR. Na verdade, a chamada foi em dezembro de 2019 e tinha essa opção de assumir no término do ano 2019, mas eu estava também com a data do meu casamento agendada, festa, viagem. Então pude pedir quinze dias de licença nesse período, na legislação tinha essa possibilidade.

Ali foi um momento também de que a [nome] enquanto pessoa teve uma mistura com a [nome] enquanto professora. Até esse período, esse contexto, geralmente o que sobressaia era a [nome] professora, então foi um marco também de dizer “preciso optar”. E comecei a perceber que era possível fazer esse processo de seguir enquanto pessoa e enquanto profissional ao mesmo tempo, sem abrir mão de um lado ou de outro. Mas não é fácil...

Aí realizei todos os trâmites documentais junto com a situação da festa e da mudança de residência. Todos esses procedimentos pessoais e profissionais se misturaram bastante. Eu vim até Palmas e na época, assinei toda a documentação da posse no dia dezesseis e no dia dezoito, eu me casei; depois viajei e no dia trinta estava aqui para iniciar o exercício.

Então recebi os componentes curriculares, comecei a conhecer os temas, alguns eram diferenciados, novos, outros eu já trabalhava de modo parecido na outra instituição. E quando as relações humanas começaram a ficar mais próximas, veio a pandemia, a qual afetou bastante o meu pessoal, no profissional. Ainda assim, no decorrer da pandemia foi possível conhecer muitas pessoas, fazer parte do GT Ava Moodle, que é o grupo de trabalho sobre o ambiente virtual de aprendizagem. Também convites para participar de projetos de pesquisa, projetos de extensão, que participo enquanto voluntária porque minha jornada de trabalho, no caso o concurso está com vinte horas.

Refletindo sobre minha identidade profissional, percebo que ao descrever-me enquanto profissional... traria como características o fato da sistematização, da responsabilidade, do posicionamento ético, porque esses aspectos são sempre citados por pessoas que conviviam ou convivem comigo. Sempre dizem: - Ah você gosta de organizar, sistematizar. Também esse processo de constante indagação, constante reflexão em relação a como estou agindo e a relação com os conceitos que leio, para que não tenha uma grande lacuna entre a percepção teórica e prática, porque elas formam uma unidade.

Reconheço profissão docente como fundamental porque hoje... essas questões da transformação do ser humano, em relação a convivência em sociedade e a atitudes que tragam benefício mútuo vem do professor, da escola, desse convívio. O sujeito saber discernir entre aquilo que agrega, tanto individual quanto coletivamente, aquilo que destrói a sociedade humana, isso é aprendido nos espaços da escola.

E hoje o principal aspecto que eu coloco como positivo é esse processo do compartilhar, de poder crescer em conjunto, poder trazer um tema de discussão com nossos colegas docentes, e também em sala de aula. Sempre digo que, ao ensinar, enquanto professora, a acadêmica ou acadêmico ele aprende, mas ele também nos ensina muito. Então isso é um processo também que ajuda muito no conhecimento de si.

E o que mais me angustia é essa situação social econômica e a questão do baixo número de vagas de concursos e ainda estar na condição de vinte horas porque é uma situação muito complicada. Então essa é a minha principal preocupação desde 2020, 2021 e agora 2022. Portanto, penso que meus desejos futuros seriam alterar a jornada de trabalho para 40 horas, com dedicação exclusiva na instituição ou também

a realização de novos concursos com o objetivo de uma remuneração coerente com a minha formação. Continuar batalhando pela coerência em relação a esse aspecto da formação e da nossa remuneração.

Acho que nossa profissão oportuniza muitas experiências de fortalecimento aos integrantes e depende de muita resistência e de muita luta. A docência depende do comprometimento, do envolvimento, dessa militância... do estar engajado e sempre buscando caminhos para que, de repente, o cenário tenha um saldo positivo em tudo isso que encontramos e até seja mais almejado pelos jovens.

Mesmo assim, nunca pensei em deixar a docência. Tive momentos de decisões bem complexas, mas sempre foram momentos bem positivos. Por exemplo, decidir entre deixar o concurso da prefeitura para ser bolsista no mestrado. Foi uma decisão naquela época complexa, porque eu estava com faixa etária de 20, 21 anos e era uma decisão importante. O fato de realizar o doutorado e ser professora colaboradora da UEPG. Então no término do doutorado essa angústia ficou muito forte porque eu... naquela época, almejava ter um concurso. Então agora tenho concurso, mas agora que almejo é o quarenta horas DE. Então sempre são degraus para subir, jamais pensando em desistir.

Embora foram decisões complexas, mas serviu para seguir e possibilitar esse espaço de dizer também aos alunos que nós somos sujeitos, que temos possibilidade de agir sobre a história, que não precisamos somente descrever episódios da história, nós escrevemos parte da história, e penso que mesmo com o cenário caótico, temos possibilidade de avanço. Sempre no coletivo. Sempre nesse processo de fortalecimento. Só quero transformar, mas não sair da área.

DIMENSÃO 2:

Entre compartilhamento e resiliência: o caminho para educar na era digital

O meu contato com recursos tecnológicos, passa por um processo reflexivo sempre trazendo enquanto eixo que o homem, no sentido da humanidade, criou a tecnologia; então não podemos ser escravos dela porque não aconteceu o inverso, a tecnologia não criou a dimensão humana. Então esse é um aspecto que tenho pensado muito porque a tecnologia é um recurso para atingir o objetivo, ela não é o fim, não é o objetivo final, ela somente ajuda. E o que percebo é que na sociedade contemporânea ela acaba tendo um protagonismo tão grande que o ser humano fica

secundarizado. Então, nas relações pessoais, por exemplo, sempre tenho priorizado a presencialidade, a conversa, olho no olho, até mesmo com as pessoas mais próximas. Isso não faz com que a tecnologia deixe de estar presente no meu dia a dia. São muitos momentos em que estou online, mas também muitos momentos que estou offline, porque isso vem da minha sistematização no sentido de dizer: agora é o momento da entrevista, então a minha identidade enquanto pessoa, ela não possibilita que eu esteja conectada, porque meu foco fica muito disperso.

Essa é uma sistematização muito grande e é um dos desafios em relação ao aplicativo tão utilizado como WhatsApp. Foi um processo bem longo até que eu optasse por adotar o aplicativo porque a situação de controle fica muito grande e os níveis da minha ansiedade tendem a subir, não somente ao receber mensagem, mas em relação a membros da família também, porque gera preocupação tipo: Por que será que não visualizou?

E o que tenho sentido bastante, que aconteceu no trabalho também, é essa elasticidade do tempo, que não é o tempo somente específico da jornada. É algo que faz com que fiquemos constantemente em alerta para tomarmos decisões sobre situações complexas. Então a minha relação com a tecnologia no espaço da comunicação envolve muito esse processo de refletir.

Bom, em outro aspecto, percebo os benefícios e a facilidade dessa comunicação em diferentes espaços. Hoje podemos conversar com pessoas em outros municípios, estados, países. Temos grupos de pesquisa interinstitucionais e até mesmo internacional que só é possível por meio dessa conexão. Autores também apresentam essa perspectiva sempre questionadora, de não simplesmente dizer que a tecnologia é boa ou ruim. Não. Existe uma linha muito tênue entre esses aspectos e também a compreensão de que não somente aparelhos com botões são tecnológicos; caneta é uma tecnologia, o relógio, mesmo analógico, a teclinha, pensando historicamente.

Na área profissional, as tecnologias estão a cada dia mais presentes, agora com o processo da pandemia, ainda mais. Tenho bastante vivência com o ambiente virtual de aprendizagem Moodle, enquanto professora que fui da modalidade EAD, como comentei anteriormente. Ao experienciar o espaço de um estúdio tive muita aprendizagem, pois a equipe oportunizava uma segurança muito grande porque realizava todo o suporte.

Então a partir do momento que eu não tenho mais uma equipe para auxiliar nessas questões bem técnicas da informática vem o receio de perder dados. Por outro lado, quando você tenta, não que eu defenda a tentativa e o erro, mas quando o professor tenta com o auxílio de outro colega ele também aprende. Aí há esse processo de fixação da informação. Hum... agora já sei como faz para instalar uma extensão do Google Meet que possibilita extrair o relatório dos presentes na sala virtual. É interessante esse processo, é desafiador e muito significativo.

Na pandemia tentei sempre interagir também bastante com os docentes que compõe o GT Moodle, que é o Grupo de Trabalho sobre Ambiente Virtual de Aprendizagem, que também sou membro. Esse período foi muito significativo porque ali dialogávamos sobre a sala virtual, a acolhida aos estudantes, os professores. Sentia dificuldades em questões mais técnicas, um backup, instalação de uma extensão para realizar chamada no Google Meet, limitações até mesmo pela máquina que eu tenho, por ser mais simples. Então, os anos 2020 e 2021 foram períodos em que essas discussões aconteceram de modo mais aprofundado e recordei muito dos anos anteriores da modalidade EAD.

Claro que sempre temos limitações uma vez que essas plataformas estão em constantes atualizações. Mudam layouts, funções, às vezes de um dia para o outro você acessa e já percebe que está diferente. E se nós já questionamos o conteúdo em si, imagina o método, a metodologia, ela não pode ser a prioridade, a protagonista, a central, porque caso o recurso tecnológico seja o centro... existe um esvaziamento dos conceitos. Não estou dizendo que a metodologia não é importante, não, nesse sentido, mas no sentido de dizer que às vezes as discussões, até mesmo encontros do espaço acadêmico eles vem muito nesse viés da tecnologia. Mas a tecnologia para quê? A tecnologia em qual área? Então nesse viés, até mesmo das pesquisas a tecnologia auxilia muito.

Por outro lado, até que todo o processo de aprendizado ocorra, a insegurança é forte. Muitas vezes eu ainda faço isso: vou dormir pensando no processo que preciso realizar no ambiente virtual. Por exemplo, o preenchimento dos planos de ensino, dos planos de trabalho no sistema. Parece que você enquanto ser humano sai da frente da tela, mas a tela não sai da cabeça. Ou seja, desliguei o equipamento, mas o cérebro não desligou ainda. Essas são limitações que interferem em nosso dia a dia.

Na época em que atuei na modalidade EAD, a instituição oportunizava cursos de formação do Moodle nível básico, nível intermediário pelo NUTEAD. No Instituto

Federal do Paraná tivemos em 2020 o curso básico do Moodle, optei por fazer novamente porque existem questões específicas e institucionais dessas plataformas que estão sempre em movimento, conforme mencionamos.

Ainda tenho essa resistência de dizer que editar um vídeo é um conhecimento relacionado a outra área da informática no caso. Então isso é um desafio para o meu modo de pensar por que aí a partir do momento que coloco essa barreira dizendo “ah! isso vai além” já é mais difícil para eu conseguir sentir vontade de aprender, a editar, no nosso caso do exemplo o vídeo. Isso vem da minha experiência anterior do estúdio e meu cérebro leria como... “está dedicando o tempo para algo que não é da docência, que não contribuirá enquanto profissional”. Resulta que há uma intensificação, muito grande das atividades, porque começa a precisar dar conta de outras questões que não necessariamente são da docência. Porque entre ler um clássico da área da sociologia por exemplo e ler um manual em que traz indicações e orientações para editar um vídeo, minha prioridade é ler o clássico. Mas sem eu saber das orientações para editar o vídeo não consigo concluir a atividade de gravar sobre um sociólogo, por exemplo. Então são dois caminhos bem distintos e que é preciso do tempo, duplo, essa é uma situação frustrante e desafiadora pra mim.

Assim, para que o mal-estar não seja constante às vezes precisamos dizer: “isso compete a minha profissão, este aspecto não compete”. Aprender a dizer não e realizar escolhas que tragam benefícios principalmente para a aprendizagem dos alunos, para a carreira, porque o receio é que a essência acabe ficando perdida no meio do caminho, e isso acontece quando não paramos, não refletimos, apenas seguimos naquela lista de tarefas, o que gera um mal-estar.

A sociedade alterou, com certeza, a tecnologia da comunicação está cada vez mais presente, mas também a essência destas áreas citadas, sociologia, psicologia, história, dentre outras tantas que são importantes, ela ainda é buscada na formação docente, e essa é uma situação que traz esperança no sentido de investir nessa área e também não abolir tecnologias. Utilizar a tecnologia para disponibilizar o e-book sobre conceitos densos, disponibilizar um arquivo de um clássico, para uma reunião de análise sobre um conteúdo, então nesse sentido bem da emancipação humana, e que o mal-estar não esteja presente.

Acho que as tecnologias podem sim auxiliar no processo de ensino e aprendizagem sempre com esse olhar questionador, esse olhar crítico, porque hoje ensinar uma fonte confiável é um desafio. Então a tecnologia também ensina a

garimpar repositórios muito confiáveis, que encontramos artigos acadêmicos, e demonstrar também que alguns espaços são muito vulneráveis a alguém escrever algo sem comprovação científica nenhuma. Então a tecnologia ajuda nessa consciência crítica. Discernir entre o uso consciente e o uso desregulado é um objetivo da educação e precisa estar presente em todas as nossas análises enquanto professores.

Por outro lado, não vejo nenhum problema em utilizar o celular em sala ou computador. Tenho dito que gosto muito de ver os cadernos, os conceitos escritos nos cadernos, mas se desejar organizar uma pasta virtual também é possível. Claro que a tecnologia pode vir para auxiliar ou também para precarizar, o próprio processo que é denominado de uberização.

De inconvenientes, considero que há uma exposição muito grande da vida pessoal, e também essa situação de expressar o ódio na rede social, não conseguir filtrar as emoções produzir constantemente arquivos de registro sobre as suas emoções. Às vezes uma distorção da compreensão gera fúria e a outra pessoa retribui com uma mensagem áspera, ácida, então esse é um desconforto...

Além da exposição, essa questão também da elasticidade do tempo porque estamos sempre ativos e é difícil desligar entre aspas desse mundo. Também a dificuldade no próprio contato com a natureza porque se você abre aplicativo passa uma hora, passa uma hora e meia e de repente aquela tarde, aquela manhã de sol foi... E, ampliando não somente para a o aspecto da comunicação, mas até o próprio automóvel ou o transporte coletivo, ele facilita, mas o ser humano deixou de exercitar-se também. É um avanço, com certeza. Mas por outro lado aumenta o sedentarismo. Ter uma aversão, a tecnologia também não seria uma visão crítica, por isso um ponto de equilíbrio em como utilizá-la.

Tenho experiências positivas com uso de tecnologias em sala e na modalidade EAD também. Às vezes ao propor um fórum de discussões após esse encontro virtual dos estudantes traziam conceitos e ali ficava nítido que realmente foi um modo de trazer um significado a tudo aquilo que trabalhamos. Tivemos também um projeto de pesquisa psicologia e literatura que fizemos um sarau literário. Cada membro do grupo trouxe uma produção literária e fez a análise desta produção, foi bem interessante. Foram boas experiências.

Já uma experiências não tão positiva que recordo é a situação de instabilidade dos sistemas institucionais. Esse processo de colocar por exemplo a documentação

do acompanhamento da saúde do meu pai, foi uma experiência bem complexa porque existem critérios bem delineados no sistema. Fazia todo o processo e ao concluir, não conseguia. E aí um dia passava, outro dia tentava e também não conseguia. No outro dia passou o prazo e o sistema não aceitava mais. Então causava bastante angústia.

Ainda o contexto da pandemia me proporcionou uma reflexão sobre a questão de pensar que também existe um processo de autoengano em relação ao professor na sala de aula física ao pensar que todos estão atentos. Porque no espaço virtual é um paradoxo, você pode não ter certeza de que todos estão realmente acompanhando a discussão porque tem esse processo de desligar a câmera.

Então, tenho pensado que não necessariamente por estar em sala de aula a linha de pensamento daquele grupo está totalmente acompanhada por todos os membros. Às vezes a pessoa está ali, mas metaforicamente ela está com a câmera desligada, o microfone desligado, simplesmente conectado, como acontecia na sala virtual. Então, tenho pensado: Até qual ponto aquela atividade no presencial traz realmente o aluno? Porque se ele não expressa oralmente ou de modo escrito pode ser que o pensamento dele esteja longe. Nós até conversamos em um grupo quantas vezes metaforicamente as câmeras estavam desligadas na sala física e nós não visualizávamos ou não queríamos perceber isso, né? Porque são tantos fatores que interferem no processo de ensino, questões da própria natureza humana, preocupações emocionais, biológicas de subsistência do nosso aluno trabalhador e a pandemia trouxe ainda mais isso. O fato dele estar presencialmente, será que ele estava alimentado? Ele estava com uma boa situação financeira a ponto de não causar uma fuga do pensamento para essas questões da prioridade da vida humana? Se ele não tem uma situação financeira para alimentação raramente consegue uma atenção completa em uma aula. Então isso tenho pensado bastante.

DIMENSÃO 3:

Aprendizado, diálogo e reflexão.

Elementos que compõem o saber na perspectiva digital.

Considero importante a questão da conceituação sobre a competência digital. No caso o conhecimento digital ou até mesmo poderíamos utilizar o termo saber docente na perspectiva digital, que dependendo do referencial teórico adotado, é

compreendida como o conhecer recursos e metodologias que possam estar associadas ao processo de ensino e aprendizagem.

A formação para desenvolver o conhecimento digital, conforme conversamos no encontro anterior, acontece tanto em diálogos informais quanto de modo formal em ambientes virtuais de aprendizagem. É possível perceber que as instituições acadêmicas, as universidades, os institutos federais, têm ofertado também essas possibilidades de formação continuada na perspectiva da formação digital.

Agora realizando uma análise, uma reflexão sobre o conhecimento digital, é perceptível que ele sempre tem uma mutação, uma constante atualização. Então algumas questões são básicas, arquivos, formatos, mas outras mais específicas, como aplicativos, estão constantemente surgindo. Então não é possível pensar que de repente uma formação ocorrida há alguns meses suprirá todos os desafios dos dias atuais porque, pensando nesse paralelo do ensino remoto, lá nós tínhamos demandas que surgiram naquele momento, hoje trabalhar com questões digitais na relação com a presencialidade traz demandas do atual momento. Selecionar um arquivo para o ensino remoto era muito diferente de selecionar um arquivo para o ensino presencial de hoje, essa é uma especificidade, e de repente a formação continuada na perspectiva digital vem trabalhando nessas dimensões.

Para o trabalho costumo usar documento compartilhado no drive, aplicativos de mensagens, como WhatsApp por exemplo, Google Meet, e-mails também são recursos bem utilizados. Os sistemas também que a instituição adota como o sistema SEI e vários outros, são recursos que fazem parte do dia a dia, que utilizamos para as atividades cotidianas. Ainda costumo refletir se as TICs propiciam benefícios ou contribuem para algum tipo de êxito na profissão, sim. Se não fossem ambientes desta especificidade, a comunicação seria mais difícil, demorada, às vezes, até impossível. Hoje a velocidade das informações é bem maior, e se bem utilizada, ela é bem positiva, certamente. Agora... por outro lado, esse aligeiramento pode ocasionar equívocos, então voltamos naquela perspectiva de utilizar o recurso com criticidade, cautela, porque aprofundar um conceito também demanda tempo.

Por tudo isso, não é sempre que opto por estar conectada. Quando, de repente, quero realizar uma leitura de um capítulo e nesse capítulo tem um conceito que desejo aprofundar em um referencial clássico, não é sempre que esses espaços proporcionam a busca de conceitos naquele momento. Então em alguns momentos eles precisam estar em segundo plano. A minha preocupação é sempre essa, de, de

repente, estar muito atrelada ao virtual e não dedicar o tempo para o aprofundamento do conceito específico porque caso tenhamos dificuldades em gerir o tempo, o virtual ele facilmente preenche as vinte e quatro horas. Até tenho exercitado semanalmente ficar um a dois dias sem conexão porque são momentos em que reflexões mais profundas acontecem. Depois é possível pegar o recurso novamente, e olhar em uma outra ótica mais criativa, com maior aprofundamento.

Assim, consigo fazer adaptações e recursos para atender objetivos específicos da aprendizagem, por exemplo organizar uma sala virtual de um componente curricular, nesse caso a seleção de links a seleção de textos, vídeos, fica disponível na sala. Em 2021 e no decorrer de 2020 foi um desafio gravar alguns vídeos curtos, pelo próprio Google Meet explicando como realizar um fórum de discussões que ultrapassa perguntas e respostas, a questão da interação entre os participantes, a função desse fórum...então eu procurava expor o objetivo da atividade, gravava dois minutos aproximadamente e disponibilizava também na sala virtual.

Além desta experiência também fizemos a gravação no coletivo de atividades. No sarau literário e também nas aulas do ensino remoto aconteceram gravações dos conceitos principais daquele componente. Foi um modo de produzir um material digital, não tão elaborado com vinhetas e informações preliminares à gravação e fechamento, conforme aconteciam em estúdio, e embora a qualidade da imagem, a coloração, o áudio não eram os mesmos, foi uma experiência, uma tentativa.

Quanto à proteção de dados, se eles já estão em repositórios disponíveis publicizados é possível copiar o link daquele artigo que já está no site da revista, em bibliotecas virtuais e e-books. Mas tenho evitado digitalizar materiais, porque os direitos autorais são daquele material impresso, por isso, sempre tenho estimulado as turmas a irem à biblioteca. Também tenho este cuidado com dados pessoais nos e-mails, não encaminhar endereços em grupos coletivos, no próprio WhatsApp. Converso bastante nas salas sobre essa postura nos grupos e tenho sempre solicitado o contato do representante de turma, que é o modo com que tenho comunicação com várias turmas. Se desejam ter um grupo também posso participar, no entanto os próprios acadêmicos às vezes dizem: - Professora, a demanda de mensagens é muito grande. Participar de mais um grupo é difícil, sobrecarrega.

Até considero que sou resistente às tecnologias em algumas situações, mas não no sentido de abolir porque têm um potencial de agregar, desde que ela não intensifique por demais as questões metodológicas no sentido de atingir metas. Por

isso tenho avaliado, sempre colocado nessa balança aquilo que pode acrescentar e aquilo que de repente é ilusório, algo que virou uma entre aspas febre, que causa um encantamento, e vai mais nessa perspectiva neoliberal de controlar e atingir diferentes níveis e metas além de expor resultados imediatistas. Então esse recurso não será utilizado. Por outro lado, um recurso que possibilita um trabalho qualitativo e não somente quantitativo, será uma possibilidade de estar presente enquanto metodologia de ensino, certamente.

No ensino presencial, nessa perspectiva do planejamento e dos registros e a própria avaliação do processo de aprendizagem, utilizo bastante os registros nesse caderno e também a proposição do portfólio, com registros de um modo bem interessante no ambiente virtual também. Então tenho sempre converso para que percebam como era no início do semestre, a partir dos registros, depois as próximas atividades. Dou feedback das avaliações que na nossa instituição é por conceitos, mas além do conceito opto por realizar uma descrição, e utilizo as mensagens individuais como modo de reforçar a produção positiva e descrever questões que ficaram ainda abertas.

Para as necessidades individuais dos alunos a perspectiva é não criar um modelo, uma caixinha em que todos caibam, então sempre coloco essas possibilidades da comunicação no próprio espaço virtual, encontramos vários caminhos para chegar ao mesmo objetivo. E passo atividades, geralmente complementares, de leituras para aqueles que possuem a intenção de aprofundar aquele conceito e também a possibilidade de retornar a partir dos apontamentos realizados na avaliação. A própria constituição da Wiki na época que realizei, foi uma atividade complementar, não era específica do sistema da avaliação, ela era uma atividade que se o estudante estivesse com interesse naquele momento, ele poderia contribuir para a produção originada do componente também, até para romper aquela ideia de que toda atividade valia nota; ela é valorizada para desenvolver esse processo também da autonomia.

Sempre menciono que os espaços virtuais podem acrescentar ou podem prejudicar as relações. Então a própria exposição do acadêmico, nesse sentido de pensar sobre a mensagem e não simplesmente de modo imediato escrevê-la. Isso nós conversamos bastante porque mesmo apagando aquela mensagem, às vezes, alguns ambientes trazem um histórico, alguém já leu, já compartilhou, tem isso. Por outro lado, também estímulo para que exercitem a escrita sem uma cobrança

demasiada de alcançar a perfeição, porque percebi que no envio de tarefas, nos fóruns alguns apresentavam dificuldades, quase um bloqueio no início. Então esse equilíbrio entre analisar a mensagem e não ter esse bloqueio de “será que está correto?”” Por isso geralmente eu iniciava no ensino remoto com uma apresentação no fórum, algo que não tivesse um certo e errado para que eles experienciassem essa escrita.

Quanto à literacia digital, busco que consigam discernir se aquele espaço traz um conceito científico e aquele que não apresenta um conceito propriamente científico. Também de problematizarem sobre a questão das notícias, se ela pertence ao contexto ou é fake. Identificarem que uma mesma notícia pode estar em uma página de um modo e em outra página com outra versão porque são narrativas distintas.

Para o bem-estar dos estudantes, sempre conversamos, agora com o retorno da presencialidade, que não é possível manter o número de atividades do ensino remoto porque isso intensificaria também a parte psicológica e até mesmo a parte física. São muitas horas que estamos em frente as telas. Também converso sobre essas questões do contato para manter a saúde mental, o contato entre pares presencialmente, a ida até os espaços físicos, no caso da biblioteca, porque a biblioteca virtual, sem dúvida é muito importante, no entanto ler o livro físico, disponibilizado na biblioteca, procurar o livro na estante também é uma experiência. Ontem até fomos à biblioteca e esse momento do compartilhar, sentar-se em grupos que estavam organizados a partir da aula anterior, retratando a educação em diferentes períodos: o Brasil Colônia, Brasil Império, Brasil República. A professora acompanhar o processo da pesquisa também faz parte e influencia tanto na saúde mental quanto na saúde física porque envolve através do movimento de sair da sala, caminhar em um espaço do campus. Então converso sobre esse cuidado do equilíbrio entre o virtual e as relações humanas também.

Ainda com o número enorme de informações que temos hoje, verificar que necessitamos de uma estrutura psicológica muito trabalhada para conseguir acompanhar tudo que é exposto, como cortes de orçamentos na área da educação, privatizações, o estímulo que existe muito forte no sentido do marketing das instituições da iniciativa privada, isso causa um mal-estar também. E os próprios acadêmicos percebem isso.

De perspectivas futuras, há um ano e alguns meses, nós organizamos momentos conjuntos sobre relatos das experiências positivas e os desafios na utilização do ambiente virtual Moodle. Atividades que mostraram bons relatos e de repente atividades que ainda são desafiadoras. Os professores aqui do campus participaram até mesmo pra que nesse processo da formação continuada possamos compartilhar aquilo que foi positivo e as angústias.

Trabalho bastante na perspectiva dos saberes docentes que são caracterizados por diferentes tipologias e de repente a questão da área digital que estaria tanto nos saberes da formação profissional quanto nos saberes experienciais também porque o período da pandemia intensificou a nossa busca por conhecimentos digitais porque eram os recursos que estávamos usando muito naquele momento. Então além da formação que aconteceu do curso básico do Moodle, muitos saberes também foram desenvolvidos. E agora pensamos em publicizar esses relatos, fazendo uma análise dialética do próprio recurso, a ideia é escrever um texto para apresentar em modo de mesa de diálogos. É algo que estamos planejando.

5.5 Ligamentos: Os pontos onde todos tocam

Ligamentos são os pontos onde o fio da urdidura se cruza com o fio da trama. Cada docente representou uma trama, repleta de itinerâncias e valores singulares. Por ser a vida de cada pessoa uma experiência única não faz sentido compará-las, aliás, essa não é a intenção da abordagem a que nos filiamos. Interessa, porém, aproximar-se do tecido narrativo, à luz das três dimensões estabelecidas na pesquisa para identificar o que lhes é comum, ou seja, os ligamentos onde todos tocam.

Na Dimensão 1: Identidade pessoal e profissional: Reconstruindo o caminho para a docência, percebe-se que, pela ótica dos docentes, a profissão docente é uma profissão que envolve expectativas e sentimentos. Há no imaginário uma profissão idealizada, mas também estigmatizada, relacionada à sofrimento. O que conduz e os mantém na carreira é o sentimento de realização ao ver os processos de aprendizagem de seus estudantes e seu desenvolvimento pessoal e profissional.

No que se refere à Dimensão 2, Ser docente na atualidade: demandas e crise, ficou evidente que os docentes têm sentido de forma direta os impactos das TICs não apenas no âmbito pessoal, mas também profissional. Impactos estes que foram ainda mais agudos no período de pandemia, provocando certo desconcerto sobre como

usar, efetivamente, as tecnologias para a promoção de processos de ensino e aprendizagem em um contexto tão adverso. Entretanto, essa dimensão revelou que os docentes estão dispostos a atender as demandas das gerações atuais e que tem se esforçado para isso, porém as dificuldades recaem em suas habilidades, possibilidades de uso e formação para os fins que necessitam. Percebeu-se também que existem, entre eles, sintomas de crise profissional provocada principalmente pela forma de trabalho solitário, falta de reconhecimento social e financeiro, sobrecarga, e formações continuadas que não atendem às suas demandas.

Na terceira dimensão, Competência Digital Docente: autopercepção, houve menção geral sobre a pouca confiança em relação ao futuro da educação e ao uso pedagógico das TDICs. Apesar da diferente familiaridade expressa entre os docentes masculinos e as docentes femininas, todos declararam, em alguma das dimensões, que sentem que suas habilidades no meio digital estão aquém do que consideram ideal e que desejam incorporar mais as tecnologias em sua práxis como estratégia para favorecer a aprendizagem de forma diferenciada.

O ponto comum onde todos tocam são os sentimento de insegurança e incerteza tanto sobre os caminhos da profissão quanto às competências digitais. É possível que o cultivo desses sentimentos se dê pelo imaginário de um “ideal” inalcançável e pelo surgimento constante de novos recursos nos meios digitais, que geram a sensação de que há sempre muito mais a aprender.

E refletindo sobre o fato de que todas essas histórias, antes de serem escritas, foram contadas e (re)vividas na memória, deixo um poema para encerrar esta seção.

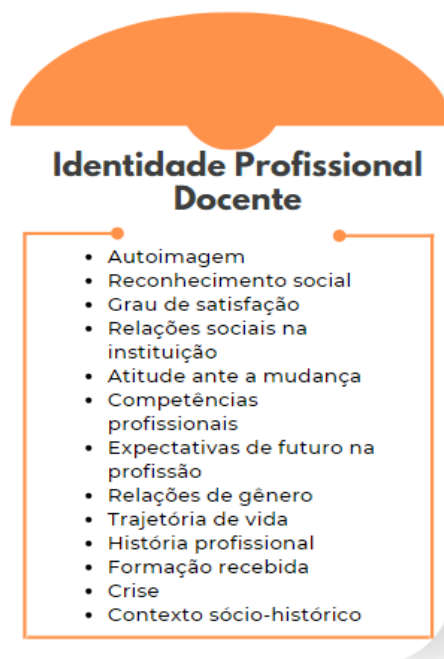
Nós vivemos das histórias
da soma do que já fomos
Porque o todo que somos,
é o que nos vem à memória.
Somos nossa trajetória
no lugar onde nos pomos,
E o ser que nos supomos
nas relações transitórias...
A noção de nós, que temos
consiste no que vivemos
com mais ou menos afã.
E, por mais que o hoje conte,
nós somos feitos do ontem,
com sonhos no amanhã...
(Autor desconhecido)

6 A URDIDURA DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: TEORIA E EMPÍRIA

A urdidura representa a disposição paralela de todos os fios necessários à criação da teia, de forma a garantir que todos tenham igual comprimento e tensão. Por essa perspectiva, esse capítulo tem por objetivos: Elencar e descrever os componentes circunscritos no projeto de construção identitária relacionando com o arcabouço teórico mobilizado e com os relatos dos docentes participantes da pesquisa, ou seja, fazendo a teia que revela teoria e empiria.

Ainda que todos os componentes e elementos circunscritos no projeto de construção identitária estejam descritos de forma separada nas seguintes subseções, vale reforçar que eles são um conjunto, porém exercem tensionamentos de maneira singular para cada indivíduo.

Figura 5. Urdidura Identidade Profissional Docente.



Fonte: Elaborado pela autora (adaptado de Bolívar, 2006)

6.1 Autoimagem

O modo como o sujeito define a si mesmo conforma uma autoimagem (BOLÍVAR, 2006). Esta representação simbólica, de caráter íntimo, é um juízo implícito que reúne qualidades, defeitos, emoções, habilidades do próprio eu, e se vincula diretamente à autoestima.

A autoimagem, que pode ser positiva ou não, filia-se à dimensão de identidade “para Si”, de Claude Dubar (2009), e é a resposta de como o sujeito se autopercebe. Porém, ela se constitui ou se reforça a partir do olhar do outro, como um reflexo de espelho, onde se interpreta uma projeção que pode ser legítima ou desfigurada, ou seja, condizer ou não com a realidade, conforme declara o Participante 4: “As pessoas às vezes, descrevem você, mas nem sempre você concorda” (Entrevista 1, Participante 4). Isso fica evidente também nos seguintes trechos:

Eu cheguei lá no campus que estou e a diretora falou: - Nossa, o diretor falou super bem de você, ele não queria te perder, você é um professor comprometido, não sei o que, não sei o que lá. E aí eu falei: - Ah, eu sou igual a todo mundo. [...] talvez ele tinha uma impressão minha melhor do que eu tenho de mim. Ele que era o meu gestor. (Entrevista 1, Participante 2)

[...] não sei se eu penso muito sobre como os outros me enxergam... Nem alunos, nem colegas, não sei. Assim, às vezes dizem: - Você tem perfil pra gestão, você tem perfil pra isso, mas eu não me enxergo dessa maneira, mas as pessoas enxergam. (Entrevista 1, Participante 3)

As atividades profissionais “possuem uma dimensão simbólica em termos de realização de si e de reconhecimento social” (Dubar, 2012, p.354), por isso adentram campos da Psicologia e da Sociologia, em um processo relacional eu-outros. No caso dos educadores, a sociedade geral racionaliza um profissional com grandes habilidades intelectuais, experiente, atualizado, altamente dedicado ao seu ofício, e que vive em uma condição quase devocional ao trabalho, como se percebe na fala: “A [nome] enquanto pessoa ela não existia. O que comer, onde dormir [...] a vida não existia. Era o trabalho, e só”. (Entrevista 1, Participante 3)

Ocorre, porém, que sustentar – para si e para os outros – essa imagem idealizada de profissional perfeito e ambivalente requer esforços que vão muito além de sua capacidade profissional e que impactam em sua vida pessoal.

Me cobro bastante e às vezes travo por causa disso. Em vez de você se cobrar para melhorar... acontece... Se cobra para se aperfeiçoar, para se melhorar, para se tornar mais crítico, para estudar. Mas, às vezes, essa cobrança, às vezes, me trava... assim, me deixa para baixo... (Entrevista 1, Participante 2)

Entre os fatores que impactam negativamente o desenvolvimento do exercício da profissão docente, estão as condições de trabalho, que incluem sobrecarga, desestabilidade e desvalorização da função, como relata a Participante 3: “Era uma

época que eu gostava muito de trabalhar, mas era insano a quantidade de trabalho”. (Entrevista 1, Participante 3).

Em decorrência disso, muitos profissionais passam a viver um negligenciamento de si, como o caso da Participante 3, que relata especificidades de sua trajetória ainda no período de sua formação, na época em que cursava pós-graduação em uma cidade e trabalhava em outra, situação que alterou não só sua rotina, mas também sua saúde.

Nessa época eu sabia que minha unha precisava ser cortada porque ela estava doendo no calçado, ela estava machucando, então quando eu lembro, eu lembro das escolhas ou era almoçar ou era dormir. [...] minha vida era contada em minutos [...] era muito, muito corrido, mas eu conseguia fazer tudo que eu precisava, nem eu sei como. Mas, obviamente, me negligenciava muito nesse sentido, então... engordei muito nesse período. (Entrevista 1, Participante 3)

Há também uma culpabilização do professor pela situação do sistema de ensino, pelos índices de fracasso e evasão escolar, pela falta de interesse do alunado, entre outros. Assim, o imaginário social pivota sobre “o professor ideal”, contudo, desconsidera a pressão e as dificuldades existentes no plano de fundo do seu labor. Tudo isso pode influenciar na perda de entusiasmo pela profissão e diminuição da autoestima (ESCOBAR; CARO, 2020), afetando, em maior ou menor grau, ao longo da carreira, sua autoimagem.

Ainda no fim do século XX, com vistas à nova realidade contemporânea que se vislumbrava, José Carlos Libâneo, em sua obra “Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente” (1998), já trazia à tona os impactos das transformações do entorno social, econômico e cultural na escola. Destacava ainda que o professor sempre será elemento essencial para o desenvolvimento humano em uma dimensão pessoal, profissional e cidadã, porém, deve acompanhar as transformações de cada época.

Assim... eu nunca me senti satisfeito com conceito A, plenamente assim, né? Talvez um B, parcialmente. Porque eu acho, assim, que se a gente chegar em algum momento e achar que tudo que está fazendo... já chegou no cem por cento, então corre o risco de ficar pra trás, de ficar com métodos antiquados, métodos defasados (Entrevista 1, Participante 1).

Nesse viés, ocorre a massiva e crescente inserção das TIC no âmbito escolar, as quais tem modificado dinâmicas nos processos de ensino e aprendizagem e afetado, em diferentes medidas, a autoimagem do professor. Primeiramente, pelo sentimento de ser substituível por dispositivos e, segundo, por sentir-se inseguro ou

com conhecimentos insuficientes para apropriar-se dessas tecnologias em seu fazer pedagógico. Exemplo disso são os resultados dos testes de competência digital docente elencados na revisão de literatura que denotam que os níveis de CDD são relativamente baixos, mesmo entre os professores que são conscientes da importância das TIC no ensino.

Eu tenho medo de ficar assim... de ficar ultrapassada principalmente com relação as tecnologias, né? [...] o tempo vai passando e você fica desatualizado e, realmente, por mais que você busque... para essas coisas novas, às vezes a gente tem uma limitação. Eu tenho medo mais nesse sentido, de talvez, me sentir mais inútil. (Entrevista 1, Participante 3).

Na obra *Ofício de Mestre: imagens e autoimagens*, Miguel Arroyo (2020) destaca que o campo da educação é muito diversificado, sem fronteiras definidas. Existem, sob o mesmo título de professor, hierarquias reveladas em níveis de ensino e de carreira, de salários, de prestígio, de titulação, de exercício de funções, as quais produzem uma imagem diversa da profissão na esfera social, que afeta também sua percepção sobre o ofício, sobre sua trajetória e seu desempenho, impactando sua autoimagem. Em palavras do Participante 4: “A nossa categoria é muito fragmentada”. Nesse sentido, importa salientar que não há como haver uma homogeneidade no interior da profissão, tampouco comparações que implicam prestígio ou realização profissional, uma vez que cada indivíduo possui diferentes itinerários, formações, oportunidades e anseios.

Segundo Bolívar (2006) a profissão docente conta com um importante comprometimento emocional, cujo sentido se dá pela percepção do avanço progressivo de seus alunos, quer seja em aprendizado ou em formação cidadã, e pelo reconhecimento do valor de suas ações. Por isso, a autoimagem docente anda paralelamente ao reconhecimento geral da sociedade e ao reconhecimento mais próximo, como o *feedback* de alunos, portanto, as relações na comunidade escolar são de grande importância para a constituição da própria autoimagem profissional. “E como diz a minha orientadora do mestrado, quando você é chamado de professor, você... já é o teu reconhecimento, né?” (Entrevista 1, Participante 1).

Por fim, destaca-se que o reforço de uma imagem positiva sobre o docente, através do respeito e valorização do trabalho que desenvolve, reflete na sua autoimagem, na sua autoestima e, por conseguinte, na sua própria identidade profissional. Ao ter maior confiança em suas capacidades e no valor de sua função, é possível que ele mantenha uma postura resiliente nos momentos de dificuldades

naturais do ofício, bem como tenha condições de idealizar ações futuras que envolvem projetos de carreira, de formação e de inovação pedagógica.

6.2 Reconhecimento social

“E amigos diziam: - Ah você vai ser professor? Tipo... me olhavam com uma cara de dó, assim” (Entrevista 1, Participante 2).

Muitos professores já foram surpreendidos com esse tipo de reação ao declarar seu ofício a alguém; isso porque, no imaginário popular, ser docente significa ter muito trabalho para pouco retorno financeiro e/ou realizar grandes esforços para mínimo reconhecimento social, inclusive da comunidade escolar onde ele mesmo atua. A expressão taxativa estigmatizante “Ah, coitado!” é fruto de um histórico processo de desvalorização da profissão, uma vez que não todos conseguem percebê-la como essencial na sociedade, uma função que não se reduz à uma troca econômica, e que exige seriedade, preparo científico, físico, emocional e afetivo (FREIRE, 1997).

Para a Nóvoa (1997a, p. 23), profissionalização “é um processo através do qual os trabalhadores melhoram seu estatuto, elevam seus rendimentos e aumentam o seu poder de autonomia”. Por essa perspectiva, ela representa seu *status quo* na sociedade, a partir das políticas públicas a eles direcionadas (PAULA JUNIOR, 2012). Contudo, a falta de apoio e de reconhecimento social são queixas permanentes no interior da profissão docente (BOLÍVAR, 2006), por isso, as palavras desmotivação, desmoralização e desilusão são comuns em qualquer conversa entre grupos de professores (TORRES, 2006), como bem relata na Entrevista 2, o Participante 3: “Então, assim, tem essa frustração nesse sentido de classe mesmo, dentro da própria instituição”.

Mas, por que isso ocorre? Uma das possíveis respostas está no que Libâneo (1998) denomina de desprofissionalização docente. É um longo processo de precarização e descrédito do ofício, minado por desvalorização econômica, falta de infraestrutura para o bom desenvolvimento de seu trabalho, mínimo apoio à formação e total desmoralização do docente, complementada com uma crescente onda de violência verbal e física. Suas consequências são devastadoras para a educação como um todo, pois além do adoecimento físico e mental do professorado, provocam um desinteresse que culmina no abandono da carreira (AGUIAR, 2006). São indivíduos que deixam o ofício pelo fato de não suportarem o desamparo do Estado,

a depreciação da profissão, a pressão dos modelos corporativos implantados nas instituições e as diversas demandas burocráticas cotidianas que o convertem em um multitarefas.

Nesse sentido, Bolívar (2006) salienta que quando ocorre uma falta de reconhecimento da profissão incrementada pela desvalorização do status social e das condições do exercício da docência, os professores passam a ter um sentimento de vulnerabilidade de seu trabalho; e essa sensação de declínio afeta, diretamente, sua identidade profissional.

Ainda no tangente ao reconhecimento social da profissão, o qual atravessa questões de profissionalidade, há um contrassenso denunciado no contexto europeu, pelo mesmo autor (idem): a sociedade declara reconhecer a importância da figura docente, mas o professor não sente esse reconhecimento. Na realidade brasileira, Cabral; Silva (2019) destacam que os próprios docentes admiram a docência, mas não as condições em que ela se realiza, porque há problemas econômicos, estruturais e formativos que minam seu labor, fato que se comprova na seguinte declaração:

[...] muitas pessoas no mesmo momento que perguntam [da profissão] também dizem: - hum... isso não seria para mim! Então é algo que nos coloca no processo reflexivo. Ver a beleza na profissão, mas não querer estar nela. Então, nos questionamos: Por quê? Porque a sociedade vê quantos desafios o professor tem. (Entrevista 1, Participante 4).

Há outros dois aspectos que são característicos da profissão e que implicam na forma de trabalho e no seu reconhecimento social: o *emotional labor* e o *mental labor* (TARDIF, 2014). O primeiro, se refere à afetividade como parte integrante do processo de trabalho (CODO, 1999). É uma primeira forma de reconhecimento, que ocorre de forma intrínseca, manifestada ao perceber como os alunos aprendem e avançam em suas metas educacionais (BOLÍVAR, 2006). O segundo aspecto, significa que seu trabalho é mental, o que faz com que o indivíduo viva uma carga de trabalho a partir de seu interior. Segundo Tardif (2014, p. 143) “o trabalhador mental carrega seu trabalho consigo: ele não pensa somente em seu trabalho [...] mas seu pensamento é, em grande parte, seu trabalho”. No caso dos professores, é comum que estes cumpram atividades fora da escola, utilizando horas que deveriam ser destinadas ao descanso ou lazer para planejamento de aulas, correção de tarefas, formações extras, deixando de lado sua vida pessoal em função da vida profissional.

Isso porque a quantidade de demandas inerentes do ofício exacerba aquilo que seria seu horário fixo de trabalho, conforme destaca em suas lembranças, a Participante 4.

Lembro o quanto de demandas minha mãe levava para casa, o quanto de demandas hoje na condição de docente tenho e acabo levando para casa, então... também questiono sobre esse processo de precarização do nosso trabalho e os momentos, porque a profissão docente é aquela em que começa antes do momento da aula, durante a aula e posteriormente a aula. O professor está sempre... nesse movimento, nessa situação de ir e vir... e nunca ocorre um processo de distanciamento (Entrevista 1, Participante 4).

Tal situação pode conduzi-lo ao enredamento, expressão que se refere à fusão da vida pessoal e laboral de tal forma que a pessoa não “se desliga” do trabalho e passa a deixar cada vez menos tempo livre para atividades de interesse pessoal, performando assim, sua profissão como um estilo de vida, centrando sua identidade na carreira.

A [nome] é bem depois, vem depois. Perder peso depois, arrumar o cabelo depois, tudo é depois, saúde é depois, inclusive. Agora eu preciso trabalhar e fazer mestrado, doutorado, e a vida é depois. (Entrevista 1, Participante 3).

Cabe destacar que o cenário de enredamento e de esgotamento docente se acentuou com a pandemia do vírus SARS-CoV-2, uma vez que, com a oferta de ensino remoto – que é diferente do ensino à distância — ficou ainda mais difícil estabelecer fronteiras entre o pessoal e o profissional. Exemplo disso é o uso extensivo de aplicativos de mensagens instantâneas, como o WhatsApp, recurso utilizado como uma das formas de comunicação entre turmas e professores, que acabou “invadindo” a vida do docente, fato que acaba impactando sua relação com as tecnologias, ou gerando algum tipo de mal-estar, como menciona a Participante 4:

Foi um processo bem longo até que eu optasse por adotar o aplicativo. Porque a situação de controle ela fica muito grande, principalmente quando “ah, visualizou a mensagem... respondeu...” e os níveis da minha ansiedade, eles tendem a subir (Entrevista 2, Participante 4).

Assim, ao tratar das condições de trabalho no contexto de virtualização do ensino, não se pode deixar de mencionar que embora as TICs tenham muitas contribuições no processo de ensino e aprendizagem, há também aspectos negativos, que vão desde estresse a tecnofobia, ocasionados por situações como a recém mencionada.

E eu percebo que a resistência diminuiu, mas eu tenho receio de que talvez com o tempo essa repulsa da tecnologia volte. Eu não sei... Parece que alguma coisa não funcionou direito na pandemia...porquê... assim... eu estava pensando...muitos professores começaram a usar a tecnologia, mas não foi de uma forma natural, não foi de uma forma... com uma formação prolongada, com uma reflexão, foi tudo meio que no desespero, né? E aí talvez aqueles que tinham repulsa continuaram com essa repulsa porque eles utilizaram e viram que não funcionou direito (Entrevista 2, Participante 2).

Sem a intenção de prescrever, mas sim de finalizar essa seção, destaca-se que diversas são as especificidades da profissão docente, as quais devem ser priorizadas nas agendas de políticas públicas com vistas à promoção de melhores condições de trabalho e, por conseguinte, maior reconhecimento social, aspectos sintetizados pela Participante 4, no excerto a seguir:

É óbvio que quero melhores condições de trabalho e maior reconhecimento social também, tudo isso... tudo isso interfere na nossa visão enquanto profissional. Defendendo que não é algo voltado a perspectiva da vocação, da doação... Tem essa questão da relação humana, mas o nosso reconhecimento enquanto professor é um reconhecimento profissional que não anula as relações pessoais, no entanto, a docência, ela precisa possibilitar condições para que esse profissional sobreviva com qualidade de vida. (Entrevista 1, Participante 4).

6.3 Sentimentos de prazer e sofrimento no trabalho

A palavra trabalho provém do latim vulgar *tripalium*, que designa um instrumento de tortura sustentado por três estacas. Essa definição, segundo Dubar (2012, p. 353), “supõe que um trabalho seja sempre uma obrigação (para ganhar a vida), uma subordinação (a um empregador, a um cliente, etc.) e uma fonte de sofrimentos (físicos e mentais)”. Por ser uma atividade necessária para prover o sustento, muitas vezes, ela não ocorre por vontade própria, nem conduz à realização pessoal, tampouco a um processo de identificação de si mesmo. Por isso, é fora do âmbito laboral que muitas pessoas se identificam ou “são quem realmente são”, seja desenvolvendo habilidades artísticas, praticando esportes, participando de programas de voluntariado, etc.

A Psicologia do Trabalho colocou em evidência a importância da satisfação profissional ao considerá-la como uma atitude do indivíduo para a sua atividade laboral e de compromisso consigo mesmo (BOLÍVAR, 2006). Influenciada por diversos outros fatores correlacionados como reconhecimento, realização, responsabilidades e progressão, ela é essencial em qualquer profissão. Segundo Marqueze; Moreno, (2009, p. 75), “uma maior satisfação no trabalho, sem ansiedade e sem medo, faz com

que o trabalhador encontre significado em sua atividade laboral”, e isso impacta diretamente também na motivação, no êxito e na identidade profissional. Exemplo disso é a fala do Participante 1, ao se sentir satisfeito quando algum aluno entende o conteúdo explicado “- Ah, então, entendi. Aí isso já compensa, sabe?” ou por sentir que influenciou positivamente em algum aspecto:

E eu vejo a questão do professor, que às vezes é lembrado para a vida inteira, né? E muitos professores não são lembrados pelo que ensinaram. Muitos são lembrados pelo que falaram, como falaram, como ajudaram, né? Então, eu acho que essa é a questão”. (Entrevista 1, Participante 1)

Para Codo, (1999) o trabalho tem um importante papel na estruturação do indivíduo e, também, na promoção de prazer e/ou sofrimento. Quanto mais prazer, mais satisfação, e quanto mais frustração, maior o sofrimento. Na docência, a satisfação e o prazer se dão, essencialmente, pela evolução dos alunos no processo de aprendizagem, pelas boas relações estabelecidas e pelo reconhecimento de seu trabalho, enquanto o sofrimento advém das condições laborais como um todo, do processo de desprofissionalização que tem degenerado a carreira e acentuado o mal-estar²⁶ docente. Nesse sentido, ao ser pressionada para ter maior produtividade em uma carga horária menor de trabalho, a Participante 3 relata que foi ameaçada de demissão por não desenvolver a mesma quantidade de projetos que fazia no início, acarretando sua saída da instituição, após cinco anos de trabalho, alegando:

Parece que eu não servia mais, eu não me adequava aquele modelo que eu estava sendo cobrada; então eu não tinha um rendimento esperado e daí também parece que eu não tinha toda aquela felicidade mais de estar lá colaborando. E numa particular, a cobrança nesse sentido, é bem... é bem forte. (Entrevista 1, Participante 3)

Ao atuar também em uma escola privada, o Participante 1 afirma que teve dificuldades por não ter o perfil esperado pela instituição. “Você tinha que ser um professor legal, bacana, fazer macete, cantar musiquinha, ensinar a decorar fórmula e eu não tinha esse perfil de professor animador.” E declara seu desejo: “Eu queria ir além da apostila, queria ensinar um pouco sobre a história do conceito. Aí não

²⁶ Este termo tem inúmeras conotações, de acordo com a perspectiva adotada. Neste estudo o empregamos para descrever “os efeitos permanentes, de caráter negativo, que afetam a personalidade do professor como resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência, devido à mudança social acelerada. (ESTEVE, 1995, p. 98). Utilizado na educação desde meados de 1990, esse termo ambíguo é usado intencionalmente, por representar um incômodo indefinível (ESTEVE, 1999), o qual está diretamente relacionado à crise profissional docente.

conseguia cumprir a apostila [...] se o professor não cumpre a apostila quer dizer que não está sendo efetivo”.

No contexto do Instituto Federal do Paraná, que é uma instituição pública de ordem federal, os participantes declaram que a estabilidade favorecida por ser servidor público é muito importante, sobretudo pela garantia econômica, uma vez que, por exemplo, no término de cada ano letivo os contratos temporários do Estado do Paraná são rescindidos e os docentes precisam passar por nova seleção no ano seguinte, conforme relata o Participante 2, que ficou cerca de quatro anos nessa condição.

Você vai procurar concurso de professor, você quer mais... quer um plano de carreira, você quer condições melhores. [...] e eu precisava... eu queria sair daquela condição de PSS²⁷ porque é uma condição que, por mais se goste, é muito complicado porque chega no final do ano você é demitido... (Entrevista 1, Participante 2).

Codo (1999) e Esteve (1995) destacam também as repercussões do trabalho docente na saúde física e psíquica, que vão desde doenças musculoesqueléticas, distúrbios vocais à depressão e síndrome de burnout, entre outros. Nesse sentido, em diversos momentos os participantes declaram dificuldades da profissão que impactam sua vida pessoal, necessitando por vezes de auxílio psicológico. Ao sair de uma instituição em outra região do Brasil e retornar para trabalhar no Sul, a Participante 3 declara: “quando eu voltei pra cá, eu também estava fazendo terapia lá, chorei muito porque eu tinha muito medo de como isso ia voltar a ter impacto na minha vida”. Segundo a participante, as pessoas dessa região são muito workaholic e compara:

Lá é uma alegria assim... de bem. As pessoas saem do seu trabalho, trabalham muito também, mas o trabalho tem fim; e aqui o trabalho não tem fim. Você sai com as pessoas do trabalho, continuam falando do trabalho, é o trabalho, o trabalho, o trabalho... (Entrevista 1, Participante 3).

Ao investigar sobre a satisfação no trabalho entre docentes universitários, Marqueze; Moreno (2009) perceberam que os maiores níveis de satisfação se encontravam em aspectos relacionados aos conteúdos do trabalho, ao relacionamento pessoal na instituição e ao grau de motivação, e os níveis de insatisfação prevaleciam em volume de trabalho, estabilidade no emprego e

²⁷ PSS. Refere-se ao Processo Seletivo Simplificado, realizado pela Secretaria de Educação do Estado para contratação temporária de professores, pedagogos, intérprete de libras.

capacidade da instituição em absorver as capacidades que o professor considera ter. Os pesquisadores perceberam também que há uma correlação significativa entre satisfação e capacidade para o trabalho, capacidade essa avaliada pelos próprios docentes enquanto condições físicas e mentais para o exercício da profissão. Observando os sentimentos de prazer e sofrimento relacionado ao contexto da pandemia, a Participante 3 se autocritica:

Mas essa sensação de impotência, essa sensação de mãos atadas, acho que contribuem para o declínio do docente no sentido da segurança, da autoimagem, da importância do que faz, pensar: o que eu tô fazendo aqui? A gente estava fazendo um mais ou menos, mesmo se dedicando e tudo mais... (Entrevista 2, Participante 3)

Na prática isso significa que a satisfação pode impactar na saúde docente, já que quanto mais insatisfeito, maior a probabilidade de se afastar por licenças médicas, ou mesmo abandonar a profissão. Por outro lado, vale lembrar que os sentimentos nas relações e exercício do trabalho é algo subjetivo e variável, e que podem ser modulado por aspectos sociodemográficos como faixa etária, tempo de carreira, nível de atuação, ambiente de trabalho, entre outros.

De toda forma, o contexto do trabalho e a da profissão docente, que não permitem uma cisão entre o pessoal e profissional, são fatores determinantes no grau de satisfação profissional (BOLÍVAR, 2006). Importa saber, portanto, como os professores vivem subjetivamente seu trabalho, quais as condições que lhes propiciam satisfação ou insatisfação, de maneira que não se convertam a um “trabalho alienado”, o que segundo Torres (2006) é aquele em que as pessoas se sentem exploradas, não se realizam e não podem participar efetivamente da instituição, aspecto citado pela Participante 4, no trecho: “Então essa é sempre a montanha russa que tenho citado, né? Do ir e vir e de procurar o avanço para também não acontecer o processo de alienação, um processo de exploração constante” (Entrevista 2, Participante 4).

Assim, o ideal é que o docente possa ter uma autonomia que possa incrementar sua profissionalidade e compromisso (BOLÍVAR, 2000) para que seja um trabalho emancipatório, que lhe permita tomar decisões e colaborar com os setores, algo totalmente coerente com uma profissão que *“desde años viene autodefiniéndose como colectivo de intelectuales críticos destinado a promover procesos de emancipación”* (TORRES, 2006, p. 122).

Ao relacionar a satisfação com a competência digital, pode-se afirmar que ao sentir-se mais seguro no entorno digital, o docente tende a ser mais criativo, com possibilidades de práticas diferenciadas e inovadoras; fatores que podem contribuir para elevar sua satisfação e sentimentos de prazer relacionados ao trabalho desenvolvido. Ao relatar experiências com uso de TICs em sala de aula, nota-se a satisfação do Participante 2, nos seguintes excertos:

Eu me lembro que uma vez eu fiz uma aula assim maravilhosa, assim show de bola, no computador né? Era pra turma da EJA.

Uma dessas, foi aquela que citei anteriormente lá com o grupo do segundo ano do médio de Física. Que a gente fez uma aula mediada pelo WhatsApp e eles gostaram muito [...] E daí ficou o comentário na escola inteira, que o professor de física usou o WhatsApp para dar aula...

Além disso, experiências exitosas, com uso ou não de TICs, são marcantes também para os estudantes, sendo assim, a satisfação uma via de mão dupla, como pode-se perceber na declaração do professor: “Essas são algumas das aulas que às vezes eu me lembro. E às vezes os alunos, falam assim, me chamam: - Ah, professor, lembra daquela aula que você fez isso? Lembra, tal, tal, você fez aquilo.” (Entrevista 2, Participante 1).

Todos os aspectos acima mencionados formam parte das condições de trabalho do professor, as quais afetam diretamente o bom exercício e a forma como sentem sua profissão, portanto, uma cultura do profissionalismo deve ser considerada (LIBÂNEO, 1998), de modo que o docente tenha uma devida valorização e máxima satisfação na função social que desempenha.

6.4 Relações sociais na instituição

Para Bolívar (2006), a construção identitária é fruto de uma relação entre si e os outros, em processos de identificação e diferenciação, construída na experiência com os demais. Este jogo de identidade assumida e atribuída, nomeadas por Dubar (2005) como atos de pertencimento e atribuição, são transações que ocorrem no interior das instituições. Nelas, o indivíduo entra em contato com a segunda fonte de formação da identidade, de ordem extrínseca, e adquire novos conhecimentos, através de novas experiências (LIMA, 2013).

Na Educação, as dinâmicas que configuram a aprendizagem prática do ofício e logo, a identidade profissional se dão pelas interações estabelecidas nos centros

educacionais onde o professor se forma e onde atua; portanto, as confluências entre os conhecimentos individuais e coletivos lhe conferem uma estrutura diferenciada, dialógica e comunitária. Visto dessa forma, o clima cooperativo, propiciado por ações coletivas, pode favorecer sentimento de pertencimento ao grupo, ao departamento e à instituição, conformando uma identidade institucional, o que se conhece pelo jargão “vestir a camiseta”, como mencionado pelo Participante 1, “Eu se eu tô num lugar, eu visto a camisa do lugar, eu gosto daquele lugar, eu faço tudo por aqui, que o lugar vá bem, né?” (Entrevista 1, Participante 1)

Ao relatar sua experiência e acolhida em uma escola pública, o Participante 2 revela seu processo de identificação na profissão e sua satisfação com o local de trabalho:

E eu gostava muito de dar aula ali. Foi nessa escola que eu me identifiquei mesmo com a profissão. Pensava: - Olha só... é legal ser professor, assim vale a pena! Eu me realizei naquela escola, foi muito bom estar ali. (Entrevista 1, Participante 2).

Contudo, Marcelo García (2009) destaca que uma das características da profissão docente é o isolamento. Esse comportamento favorecido ou intensificado pela própria arquitetura escolar em sua disposição de espaços e pela gestão administrativa que nem sempre propicia um clima de diálogo profissional de maneira mais constante piora a situação. Para Imbernón (2017,) os docentes trabalham sozinhos, isolados, em uma célula chamada sala de aula e isso acentua seu mal estar. E isso é fato, em muitas realidades, os docentes têm poucas oportunidades de intercambiar suas experiências positivas ou expor para o coletivo suas dificuldades, e angústias. Isso só ocorre (quando ocorre) em conselhos de classe ou reuniões de final de bimestre ou semestre, quando, muitas vezes, já não fazem mais sentido. Por essa perspectiva cabe sugerir ao IFPR que propicie formas de fomentar diálogos e trocas de experiências horário de trabalho regulamentar dos docentes, como parte de formação e aperfeiçoamento do seu corpo docente.

Ao chegar na instituição em que atua, o Participante 1, declara que se sentia sozinho: “Eu senti muito essa falta de proximidade com meus colegas. E pra ser bem sincero, continuo sentindo, sabe?” e, logo, enfatiza: “Eu falei pra [nome]. - Gente, aquele pessoal não se conversa, não trocam ideia junto, não pensam junto, né? [...] Eu acho que a falta de unidade, como eu falei, isso me causa uma frustração (Entrevista 1, Participante 1).

O mesmo sentimento de solidão na instituição é relatado pelos demais participantes em frases como: “Pra mim é difícil fazer sozinho, sempre gosto de trabalhar em grupo, pegar ideias [...] e desde que eu entrei no IF eu não encontrei um grupo que seja disposto a fazer isso”. (Entrevista 1, Participante 2).

Ferreira (2014) considera que o apoio entre pares heterogêneos – professor iniciante, experiente, gestores, discentes, por exemplo – pode favorecer sentimentos de confiança, segurança e comunhão, e que o local de trabalho deve ser visto também como um espaço de formação e desenvolvimento. Na instituição em que trabalhava anteriormente, o Participante 1 declara que as relações eram muito próximas e que lá fez amizades que ficaram para a vida, e agrega: “Dentre essas pessoas, tem uma que eu destaco muito: a minha pedagoga. [...] a gente discutia muito questão dos alunos, questão da docência, sabe? E ela me incentivou muito no processo do mestrado”. (Entrevista 1, Participante 1).

De modo similar, a Participante 3, declara que as relações eram melhores na instituição em que trabalhava anteriormente: “A gente teve uma convivência e uma amizade para a vida”. E essa comunhão impactava nos resultados do trabalho: “A gente tinha um trabalho muito efetivo em equipe, era bem legal” (Entrevista 1, Participante 3).

Essas relações são importantes porque colaboram para o desenvolvimento pessoal e profissional, e reforçam o proposto por BOLÍVAR (2000) ao sugerir que o modelo de formação dos professores deve seguir uma dinâmica de formar-se com colegas, através de uma reflexão colegiada e de práticas ligadas à resolução de problemas reais, além do compartilhamento de conhecimentos, competências e experiências.

No caso do IFPR, os participantes declararam de forma unânime que houve, desde o início da pandemia, a criação de um Grupo de Trabalho para tratar de questões relacionadas ao ambiente virtual Moodle, adotado pela instituição, e que esse grupo se tornou um espaço de apoio coletivo para lidar com especificidades, não só da plataforma, mas do ensino remoto como um todo. Essa experiência, investigada por alguns professores do quadro efetivo que são também pesquisadores da área da Educação, como a Participante 4, resultará em uma publicação.

[...] nós organizamos momentos conjuntos sobre relatos das experiências positivas e os desafios na utilização do ambiente virtual Moodle. Então atividades que mostraram bons relatos e de repente atividades que ainda são desafiadoras, nós fizemos enquanto formação que aconteceu no GT, que é o grupo de trabalho do ambiente virtual de aprendizagem. Os professores aqui do campus participaram, relataram, foi realizado no decorrer de 2020. Foram dois encontros dessas narrativas até mesmo para que nesse processo da formação continuada possamos compartilhar aquilo que foi positivo e as angústias. (Entrevista 3, Participante 4).

Entretanto, quando há propostas que requerem um trabalho realmente em conjunto, o que se observa, muitas vezes, são “professores que se refugiam na solidão de suas salas de aula” (MARCELO GARCÍA, 2009, p.122). Nessa perspectiva, o Participante 1 declara tentar aproximações entre os membros dos colegiados da instituição e reforça: “Não quero ser um professor renegado, né? Então... nesse sentido que eu acho que eu senti falta aqui, essa falta de entrosamento entre nós. (Entrevista 1, Participante 1).

Essa característica pertinaz individualista forma parte da cultura da profissão pela maneira como ela é exercida cotidianamente, afinal, o professor lida sozinho com a tarefa de ensinar. Contudo, isso não deveria ocorrer, pois “o professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente” (ALARCÃO, 2011, p. 47). A importância do grupo é citada pelo Participante 2 em sua primeira experiência profissional.

Olha, eu tive no colégio estadual... eu tive ali uns dois, três professores que em conversas na permanência, hora atividade aqui no Paraná [...] a gente tentava fazer atividade centrada e nessas conversas, nesses diálogos, a gente trocava muita ideia. Eu aprendi muito com eles, com aquele colegiado. Não um professor específico, mas naquele colegiado, com o grupo, eu posso te citar que o grupo, assim, foi muito importante para o saber o experiencial lá, vamos dizer, igual ao que diz Tardif. (Entrevista 1, Participante 2).

Em um estudo sobre a importância e benefícios do coleguismo docente nas escolas, Shah (2012) destaca que as relações sociais estabelecidas no âmbito escolar trazem benefícios para os docentes, para os alunos e para as instituições educacionais, uma vez que o clima saudável entre colegas favorece o desenvolvimento profissional, a satisfação no trabalho, o comprometimento com a instituição, o que impacta positivamente na qualidade da escola e no desempenho dos alunos. A importância dessa noção de coletividade e seus impactos, podem ser notadas no excerto:

Quando eu vejo meus alunos, quando ouço histórias, quando os alunos estão bem, contando sucesso no que eles estão fazendo, eu me considero participante, mas sou só uma pecinha, porque para fazer a formação de alguém são vários professores que vão lá e colocam uma pecinha, né? Tipo um quebra-cabeça, né? E cada pecinha que é colocada forma uma imagem. Então forma uma pessoa. Talvez eu sou só mais uma coisinha. Mas eu vejo quando a gente consegue montar o quebra-cabeça da educação, na vida de uma pessoa, aí eu vejo que a escola venceu, que a universidade venceu, e aí ver aonde a pessoa pode chegar. (Entrevista 1, Participante 1)

Pela revisão de literatura, a autora (idem) evidencia que o isolamento no trabalho além de desperdiçar recursos humanos, contribui para o desencanto na carreira e sugere que a cultura do coleguismo deve ser fomentada de forma estruturada nas instituições, como forma de envolver diversos indivíduos na resolução de problemas educacionais dos tempos modernos. Por fim, declara: *“teacher collegiality is necessary in an era of continuous change and improvement”* (SHAH, 2012, p. 1244).

No tangente ao desenvolvimento da competência digital docente, estudos como o de Márquez; Olivencia; Meneses, (2018) e de Neves; Machado; Fialho, (2022) demonstram que grande parte dos professores a desenvolvem de forma autônoma ou com a colaboração de outros colegas. Embora sabe-se que isso ocorre justamente pela ausência de formações direcionadas ao desenvolvimento da CDD, conforme denunciado na revisão de literatura feita por Paz; Pontarolo; Peloso, (2022), reforça a importância das boas relações no interior das instituições como oportunidade de aprender com êxitos e dificuldades nos grupos de convívio.

Então eu vejo assim, que o professor, ele precisa... E aí claro que não vou jogar a culpa só no professor. A gente tem essa mania muitas vezes de só culpabilizar o professor, mas a gente também precisa fazer a meia culpa, né? Nós enquanto docentes, a gente precisa buscar ferramentas, buscar formação, cursos para que essa competência seja desenvolvida em nós. E muitas vezes as pessoas se preocupam, elas pensam que a competência digital pode ser encarada como você saber mexer apenas em um software. Ah eu sei me defender no Word, consigo me defender no PowerPoint então já está bom..., mas eu acho que ela tem que ser uma visão um pouco mais ampla porque às vezes a gente pode ficar parado sem conseguir ir pra frente num determinado problema. (Entrevista 3, Participante1)

Buscando fazer um recorte ao que é central nessa pesquisa, as descrições feitas acima enfocaram na dimensão professor *versus* professor, porém, é evidente que os vínculos ocorridos nas instituições não se limitam a esse grupo. Na verdade, a principal relação estabelecida é entre professor e aluno; afinal essas interações constituem o núcleo de trabalho docente (TARDIF, 2014). Nesse sentido, o

Participante 1 declara não fazer questão que haja um distanciamento na relação professor-aluno, e pontua: “O distanciamento que existe são os próprios alunos que colocam. [...] por mim não, às vezes a gente se encontra lá na cantina, a gente se senta junto, conversa...” (Entrevista 1, Participante 1).

Ao refletir sobre o reconhecimento por parte dos alunos, o mesmo docente relata de uma homenagem recebida de uma turma no fim do semestre:

Mas aí no final, terminei a aula e eles falaram:- Professor, então agora vamos fazer uma homenagem pra você. E eles fizeram uma espécie de jogral, mesmo online, fizeram, abriram as câmeras lá, falaram, falaram...Aí um outro menino que não pôde vir na aula, gravou um vídeo, mandou no e-mail. Talvez assim, de certa maneira, eu vi que a maioria dos alunos tem uma certa empatia por mim. Eu acho que isso tudo reflete como a gente também trabalha, né? A forma de trabalho que não é, assim, muito distanciado, sabe? Então acho que eles me veem como professor, mas também como alguém que podem conversar, que podem trocar uma ideia, às vezes pedir uma ajuda, sabe? (Entrevista 1, Participante 1).

Essa aproximação e a aprendizagem ocorrida pelas interações com o meio e com os alunos, segundo Bourdieu (2009) é importante para constituir e desenvolver estratégias em sua ação pedagógica e, portanto, compor e reforçar seu *habitus*. Ademais a convivência e as boas relações estabelecidas entre professor e aluno podem favorecer processos de identificação entre ambos. No caso dos estudantes, pode inclusive promover uma identificação com a profissão, inspirando-os a entrar seguir carreira, como relata o Participante 2: “Eu tive alunos que foram fazer Física e depois me falaram: - Ah eu fui fazer física por causa das suas aulas”. (Entrevista 1, Participante 2).

Pelos relatos, pôde-se perceber também que há docentes que manifestam preferências por certo nível de ensino ou turma, fato que advém muitas vezes das boas relações ali estabelecidas que lhes provocam satisfação no trabalho.

Fui professor de EJA à noite Eu amava dar aula para o EJA. Amava. Eu gostava muito deles assim sabe? Era um pessoal que vinha com vontade estudar, eles trabalhavam o dia inteiro [...] acho que foram as turmas dos alunos que mais tiveram vontade de aprender [...]. Era muito bacana, sabe?. (Entrevista 1, Participante 2).

Cabe reforçar também que as relações sociais estabelecidas na instituição podem promover uma identidade institucional, desenvolvendo sentimentos de pertença entre a comunidade escolar. Por ser o IFPR uma instituição de destaque na região, a Participante 4 declara:

Esse reconhecimento que o campus Palmas tem dos cursos da graduação, cursos de ensino médio, de modo algum posso deixar de citar o quanto contribuíram para minha formação profissional [...] foi muito bom estar aqui. Na época eu não imaginava a amplitude do campus. (Entrevista 1, Participante 4).

6.5 Atitude ante a mudança

Considerada uma categoria de análise na Psicologia Social, a atitude é uma resposta individual ante determinado objeto ou circunstância. Nas palavras de Cardoso (2005, p. 248) significa: “disposição a reagir, de maneira favorável ou desfavorável, a um determinado referente, sempre que este se apresente”. Embora não haja um consenso sobre seu conceito, a perspectiva mais aceita se baseia no modelo de três classes atitudinais: a cognitiva, a afetiva ou a comportamental. A categoria cognitiva é composta por crenças, percepções e conceitos; a afetiva, traz sentimentos e emoções associadas ao objeto; enquanto a categoria comportamental abrange ações, ou intenções para agir (NEIVA; MAURO, 2011). De forma simples, isso significa que a atitude expressa uma avaliação, posicionamento ou sentimento, os quais podem influenciar práticas ou comportamentos. Em relação à atitude o Participante 2, afirma:

E eu, o que eu penso hoje, é que eu tenho que mudar, eu tenho que mudar a forma de dar aula, eu tenho que mudar. A educação precisa mudar e eu vejo resistência dos professores e às vezes eu sinto que eu preciso mais conhecimento pra fazer essa mudança porque não adianta, se você não tem conhecimento. (Entrevista 1, Participante 2).

No que tange à atitude ante à mudança, no capítulo “Análisis de los componentes de la identidad profesional”, Bolívar (2006) descreve a realidade das reformas educacionais ocorridas no território espanhol, sobretudo pela Ley Orgánica General del Sistema Educativo, conhecida como LOGSE, promulgada nos anos 1990, que provocou profundas mudanças na estruturação do ensino. Na referida obra, muitos são casos os casos de docentes culpabilizam a falta de adequação das políticas públicas aos contextos de cada instituição, numa proposta distanciada das demandas, em uma perspectiva “de cima para baixo”, o que intensifica o mal-estar docente.

Embora o capítulo mencionado acima trate de uma realidade diferente, os processos e consequências são similares aos que ocorrem no Brasil, exemplo disso

são as políticas educacionais Base Nacional Comum Curricular²⁸ e Curricularização da Extensão Universitária²⁹, em processo de implementação na instituição desde 2020 e 2021, respectivamente, que tem gerado angústias no corpo docente, conforme comenta a Participante 3.

E, também, o que a gente percebe? Que muitas coisas a gente faz pela dor. Então, agora estamos implantando a curricularização da extensão. Não porque queremos, nem concordamos, mas porque uma normativa disse que precisa ser executado. Então se também vier uma normativa que exige que seja feito capacitação ou que exige que a tecnologia seja implantada assim, assim, assim... nós vamos ter que implantar, e aí... ou a própria instituição acaba fornecendo ferramentas ou a gente acaba tendo que buscar essas ferramentas, porque a partir de agora nós somos obrigados a desenvolver. Então acho que tem um pouco desses dois aspectos. Na BNCC tem mil vezes escrito tecnologia e educação? Tem, mas ainda assim sem uma normatização ou uma obrigação clara, de quando, como, etcétera... (Entrevista 1, Participante 3).

Qualquer processo de execução ou ajustamento de políticas públicas como as reformas educacionais implicam em significativas mudanças nas dinâmicas de trabalho dos professores pela reconfiguração de aspectos curriculares, formativos e avaliativos, convertendo-se em um grande desafio para esses profissionais (FERRAZ, 2019), o que faz, inclusive, que apresentem uma atitude de resistência, conforme declara o Participante 2: “Muitos profissionais acham que é bobagem; vamos dar aula, eu aprendi assim, vamos lá, seguimos do mesmo jeito” (Entrevista 1, Participante 2)

Condicional a um conjunto de crenças, sentimentos e factilidade da mudança proposta, a atitude do professor vai impactar em sua prática (BOLÍVAR, 2006), por isso, esta deve ser entendida e trabalhada dentro das instituições, considerando a coerência das proposições de mudanças. Certamente que políticas educacionais e propostas de inovação formam parte da profissão docente, mas isso não significa que o professor deve assenti-las amplamente sem problematizar o que não estiver adequado à sua realidade; o ideal é que seja um partícipe dos processos, tomando decisões pedagógicas em conjunto e não um “executor” de demandas. É provável, assim, que a assunção de um papel de corresponsabilidade modifique

²⁸ Documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

²⁹ Conhecido também como Integralização da Extensão e advindo do Plano Nacional de Educação, é o processo de inclusão de atividades de extensão no currículo dos cursos superiores. No IFPR está regulamentada pela Instrução Normativa nº 1, de 26 de julho de 2021, com objetivo de formação integral dos estudantes para sua atuação profissional, bem como a promoção da transformação social.

outros elementos da sua identidade profissional, como sentimentos de prazer no trabalho, relações sociais na instituição e, inclusive, autoimagem.

Em um estudo bibliográfico transversal que caracteriza fatores associados à resistência docente às mudanças, Córlica (2020) identificou treze elementos, entre os quais estão: sensação de ameaça; ansiedade; avanço das TIC; esgotamento crônico; falta de confiança na equipe implantadora; conflito; cultura institucional; incerteza; incômodo; falta de necessidade de mudança; percepção de baixa autoeficácia e temor em diversos aspectos.

Divididos em três categorias – fatores associados à personalidade, fatores associados à cultura institucional e fatores associados à percepção de autoeficiência –, o autor (idem) destaca que geralmente a resistência docente origina-se da sensação de que as mudanças são implementadas devido a um mau desempenho profissional, o que não é real; na verdade, as mudanças na educação advêm da necessidade de acompanhar a sociedade, devendo, portanto dar respaldo às necessidades formativas dos indivíduos. Essa insegurança relacionada ao futuro e à autoeficiência é expressa pelo Participante 2:

Hoje a sociedade muda muito. E a gente não sabe quais empregos vão surgir daqui a três, quatro anos. A gente não sabe onde que os nossos alunos vão trabalhar, e aí eu penso que eu estou... ou que minhas aulas estão contribuindo pouco pra esse aluno que entra nessa sociedade que muda o tempo todo, e que provavelmente ele vai trabalhar em empregos que nem existem ainda. E eu penso: O que eu estou fazendo? o que eu estou fazendo faz sentido pra esse aluno?... (Entrevista 1, Participante 2).

Ainda em matéria de resistência, Córlica (2020) revela que os docentes consideram sua autoeficácia ameaçada a partir de dois aspectos: o primeiro, de ordem pessoal, ou seja, a consciência de que possuem (ou não) habilidades suficientes para as demandas das mudanças surgidas; e o segundo, de ordem profissional, pela percepção de saber se os estudantes irão se beneficiar das mudanças produzidas. Por essa ótica, o primeiro aspecto citado se vincula às competências digitais, e o segundo, às constantes modificações da atualidade, como pode-se perceber na seguinte fala:

Na verdade, assim, eu sinto isso... parece que a gente está sempre defasado na educação. Parece que você está sempre correndo atrás de novas metodologias. [...] Por mais que você inove em alguma coisa parece que ainda assim você está sempre... defasado. Então é algo para continuar correndo mesmo, então talvez essa sensação, ela perdure, né? Não é que eu vou fazer alguma coisa e vai resolver. A hora que eu aprender isso vai ter outra, e assim por diante. (Entrevista 2, Participante 3)

Por outro lado, o rechaço ante mudanças pode ser um mecanismo de racionalidade para salvaguardar a própria identidade docente e/ou a cultura escolar; isso porque as mudanças afetam os conhecimentos, habilidades ou competências, além das dimensões afetivas e atitudinais (BOLÍVAR, 2006). Assim, é notório que a sensação de sair da “zona de conforto” para atender novas propostas ameaçam a identidade profissional docente, o que faz com que a resistência se agrave. (CÓRICA, 2020).

Com efeito, para que modificações possam ser feitas, é preciso uma postura aberta por parte do professor, pois “a receptividade à mudança e à inovação é ingrediente fundamental para que uma instituição veja bem sucedido o seu esforço de transformação do ensino” (CARDOSO, 2005, p. 246). Para tanto, é preciso que sejam apoiados não só por seus pares e gestores, mas pela comunidade escolar, afinal, “abrir-se para novas educações, resultantes de mudanças estruturais nas formas de ensinar e aprender possibilitadas pela atualidade tecnológica, é desafio a ser assumido por toda a sociedade (KENSKI, 2012, p. 41). Contrapondo-se à postura da Participante 3, expressa na citação anterior, o Participante 2 declara seu esforço e esperança no seguinte excerto:

Então, estou tentando me manter atualizado, em relação as tecnologias, em relação as novas formas de trabalho, a nova sociedade, estou tentando me atualizar. Eu tenho esperança que vai mudar, que a gente vai conseguir acompanhar, que a escola vai se renovar, que vai fazer mais sentido pros alunos, que a gente vai avançar mais. (Entrevista 1, Participante 2).

6.6 Competências profissionais

Conforme mencionado no capítulo terceiro, existe um imbróglio conceitual sobre o termo competências. Sua amplitude e elasticidade nos diversos campos do saber dificultam uma delimitação precisa, por isso, há na literatura uma variedade de definições e sinônimos que geram um verdadeiro mosaico aos olhos dos pesquisadores. Tentando evitar maiores profusões sobre o termo, esta seção se limita

a descrever como as competências profissionais daqueles que atuam na docência se imbricam na sua identidade profissional.

De forma sintética, as identidades profissionais podem ser entendidas como “maneiras socialmente reconhecidas para os indivíduos se identificarem uns aos outros no campo do trabalho” (DUBAR, 2009, p. 85). Nesse campo, estão as competências profissionais, que representam a capacidade ou habilidade para o exercício de uma profissão. No caso dos docentes, sua competência profissional “se caracteriza por el conjunto de saberes y competencias necesarias para practicar el oficio de la enseñanza y que, como tales, son reconocidas socialmente” (BOLÍVAR, 2006, p. 51).

Muitas vezes os futuros docentes tentam replicar as competências profissionais de seus formadores, como relata o Participante 2 em suas primeiras experiências em sala de aula: “Faltou embasamento pedagógico no primeiro momento. Então eu fui ensinar como meus professores me ensinavam, vamos dizer assim. Eu peguei o modelo deles, dos professores da universidade”. (Entrevista 1, Participante 2).

Por ser algo que se desenvolve ao longo do tempo a partir de vivências, as competências profissionais vão sendo aprimoradas, por isso, a reflexão sobre a forma de trabalho é muito importante para o desenvolvimento profissional, uma vez que a tomada de consciência permite rever comportamentos para melhorá-los, como descrito na fala a seguir. “Eu também errava muito no início, mas você vai aprendendo a docência”. (Entrevista 1, Participante 2).

Porém a sinergia do labor docente requer uma variedade de competências, as quais, com suas especificidades, são desenvolvidas gradualmente e mobilizadas nos diversos contextos e instituições em que transita. Além disso, com as transformações da sociedade, os professores são desafiados a atender novas tarefas com maiores responsabilidades e maior profissionalismo (CONCEIÇÃO; SOUSA, 2012). Assim, no intento de sistematizar o caleidoscópio de competências gerais e específicas operacionalizadas pelo professor e orientar sua formação, Perrenoud (2008) propôs um inventário de dez famílias de competências, a saber: 1) Organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2) Administrar a progressão de aprendizagens; 3) Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4) Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5) Trabalhar em equipe; 6) Participar da administração da escola; 7) Informar e envolver os pais; 8) Utilizar novas tecnologias;

9) Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10) Administrar a sua própria formação contínua.

É evidente que todas as competências acima elencadas articulam diferentes conhecimentos, atitudes e valores, as quais em um complexo processo de ações moldam a identidade profissional docente. Isso porque são capacidades organizacionais e pedagógicas que constituem um repertório de saberes, provenientes de sua experiência pessoal, formativa e social (TARDIF, 2014).

No âmbito desse estudo vale destacar a oitava competência definida por Perrenoud (2000): utilizar novas tecnologias. Certamente, por ser uma obra publicada há mais de vinte anos, alguns aspectos não condizem com a atualidade, contudo, muitas predições do autor permanecem no tempo de forma assertiva, como pode-se notar no excerto:

Formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação. (PERRENOUD, 2000, p. 128)

As indicações dadas fazem emergir dois importantes pontos. O primeiro, é a perspectiva do professor como agente da formação para tecnologias de forma criativa, crítica e ética, elementos que dialogam diretamente com a CDD. O segundo, é o entendimento de que o progresso das tecnologias oferece novos campos de desenvolvimento, uma vez que mobiliza um conjunto de habilidades, meios e recursos para responder aos mandados sociais de cada época. Assim, no leque das competências profissionais exigidas para esse “novo docente” da sociedade digital, pode-se pensar a CDD como uma atualização da oitava competência elencada por Perrenoud (2000).

No escopo desse estudo, considerou-se a Competência Digital como uma das competências profissionais emergentes do professor da atualidade. Por ser esse o tema central dessa pesquisa, com outros desdobramentos e categorias de análise optou-se por deixá-lo em um capítulo à parte, chamado “A urdidura da Competência Digital Docente: Teoria e empiria”.

6.7 Expectativas de futuro na profissão

Expectativas representam “futuros estados ou situações desejadas que, com efeitos motivacionais, contribuem para dar energia e compromisso às situações presentes para consegui-las” (BOLÍVAR, 2006, p. 169). Qualquer projeto de vida inclui expectativas para momentos vindouros, inclusive no âmbito profissional. No caso da profissão docente, pode-se afirmar que ela se realiza com vistas ao futuro, sendo, portanto, permeada por expectativas; primeiro, porque é um trabalho que se constrói cotidianamente de maneira gradativa; segundo, porque enfrenta mazelas do presente para tentar superar lacunas de um futuro imprevisível.

Muitas expectativas são criadas ainda no período de escolha pela profissão através das motivações para o ingresso no magistério, entre as quais estão: a influência de membros da família (como no caso da Participante 4) ou de um professor marcante – tanto como exemplo positivo (caso da Participante 3) ou não (caso do Participante 1) –; a estabilidade e a possibilidade de conciliar trabalho e formação (caso do Participante 2).

Entre as motivações de ordem intrínseca estão a ideia de vocação/dom e a satisfação gerada no ato de ensinar, conforme relatam os Participantes 1 e 3:

A gente fez oficinas no estágio, então assim aqueles olhinhos brilhavam [...]. Então a docência, ela... digamos, parece que ela pica a gente, nesse sentido, porque você vê o olho brilhando. (Entrevista 1, Participante 3).

O pessoal quando perguntava pra mim: Por que que você quis ser professor? Aí eu falava assim: - Porque eu quis aliar a habilidade que eu tinha com um chamado. A habilidade que eu tenho é a facilidade em trabalhar com a matemática. [...] Mas eu tenho esse chamado pra trabalhar com pessoas também. Então, o que que eu vi na docência? Eu consegui aliar essas duas situações, esse chamado pra trabalhar com pessoas, para estar com pessoas, aconselhando, ajudando, mas também ensinando (Entrevista 1, Participante 1).

O início da carreira é também um período muito importante de confirmação e rechaço de expectativas criadas. Pela perspectiva de Michael Huberman (2013), os anos iniciais na docência correspondem ao período de socialização profissional e se caracterizam por dois processos: o de entusiasmo inicial, movido pelo sentimento de descoberta e responsabilidade no ato de ensinar; o de choque de realidade, provocado especialmente pelas dificuldades primárias e pela percepção do

distanciamento entre a formação e a realidade. Esse entusiasmo e choque podem ser percebidos na fala do Participante 2 ao recordar sua primeira aula em uma escola estadual: “Eu achei que... nossa... a primeira aula eu falei: - Nossa, minha aula vai ser o máximo! Nossa, vou ensinar física com gosto. Aí você cai na realidade e vai aprendendo”. (Participante 2, Entrevista 1). Nesse momento, segundo Esteve (1999, p. 42), “o professor iniciante fica desarmado e desconcertado ao perceber que a prática real do ensino não responde aos esquemas ideais com os quais ele foi formado”.

Segundo Ferreira (2016), algumas manifestações indicadoras desse choque são: a percepção dos problemas, lamentações e cansaço; mudanças comportamentais motivadas por pressões externas; mudanças de atitudes através de alterações nas crenças; mudanças de personalidade, seja de estabilidade emocional e de autoconceito; e abandono da profissão, ocasionado pela desilusão.

Por ser essa etapa inicial de intensas aprendizagens e muito importante para o desenvolvimento profissional e identitário do professor (MARCELO GARCÍA, 2009), é essencial que existam algumas condições mínimas para facilitar sua estreia na profissão, entretanto, essa não é a realidade; muitos receberão dos colegas veteranos as piores turmas, horários e as piores condições de trabalho (FERREIRA, 2016). Nesse sentido, a Participante 3, declara que ao assumir um concurso estadual foi direcionada a duas escolas, sendo uma na periferia, local em que havia grande vulnerabilidade social, problemas de indisciplina de alunos e falta de apoio da instituição, principalmente para lidar com questões de inclusão, fatores que levaram a docente a abandonar o concurso.

O conteúdo e a aula em si era beleza, mas lidar com as questões de vulnerabilidade e a bagunça em algumas turmas... Principalmente esses alunos de inclusão que eram deixados de lado, discriminados pelos outros... não sabia como gerenciar, e a escola não te dava muito esse suporte. Eu fiquei acho que trabalhando cinco meses, e eu exonerei. Falei: - Não, não consigo. (Entrevista 1, Participante 3)

Ao ter expectativas frustradas podem surgir sentimentos de dúvidas pela profissão escolhida, insatisfação com o trabalho, processos de adoecimento físico e mental e, em casos mais extremos, deserção profissional (CODDO, 1999). No caso da docente acima, não chega a abandonar totalmente a profissão porque mantém vínculo em outra instituição onde trabalhava paralelamente, contudo, pelas dificuldades surgidas, modifica sua trajetória profissional.

É no início da carreira que os saberes experienciais se estruturam de forma mais intensa e importante, dando aos professores certezas relacionadas ao seu trabalho e confirmando sua capacidade de ensinar (TARDIF, 2014). Logo, com o passar do tempo, eles aprendem e aceitam seus limites, distanciando as aprendizagens dos programas e currículos para aproximá-las aos seus improvisos da rotina cotidiana, criando um habitus profissional (FERREIRA, 2016). “E ali que eu fui pegando jeito, fui entendendo melhor o que é ser professor” (Entrevista 1, Participante 2).

Ao realizar um estudo sobre o processo de desenvolvimento profissional, da escolha à ruptura da carreira, Folle; Nascimento (2008), identificaram que, de modo geral, os professores consideram como aspectos positivos de sua profissão as relações pessoais estabelecidas, o êxito nos processos de ensino-aprendizagem e a valorização profissional. Como fatores negativos, destacam a remuneração, as políticas educacionais, as condições de trabalho e a indisciplina dos alunos. Tais fatores, como já mencionado nessa tese e com base em outros autores (CODO, 1999; ESTEVE, 1999; RAMOS, 2004; TORRES, 2006) não apenas reduzem as expectativas na profissão, como também são potenciais desencadeantes da crise profissional docente. Dependendo do momento, esses fatores se convertem em pessimismo, sentimento perceptível no discurso da Participante 3:

Pela questão social, cultural eu não vejo que as condições de trabalho vão melhorar, nem financeiras. Eu acho que nós vamos continuar por muito tempo enfrentando todos esses mesmos problemas diversidade, da inclusão, da vulnerabilidade, desse excesso de carga de trabalho, da má remuneração, eu não vejo perspectivas de melhora, eu acho que é daí pra pior, infelizmente... (Entrevista 1, Participante 3)

Relacionando expectativa na profissão à identidade docente, vale recordar que por estar vinculada a um tempo e espaço social, a identidade se constrói nas instituições de formação e trabalho, sentando bases nas experiências e nas relações estabelecidas nesses espaços; por isso, a estrutura e a comunidade escolar como um todo deve(ria) propiciar condições para o bom desenvolvimento desse profissional, de forma que ele possa se manter acreditando, realmente, no poder do trabalho que desenvolve.

Também é importante destacar que, em certos casos, as expectativas na profissão vem sendo desestabilizadas pelo incremento das TIC na sala de aula, uma vez que há professores que se sentem ameaçados, com a sensação de que serão

substituídos (LIBÂNEO, 1998) ou que não dão conta de acompanhar tantas mudanças. “Parece que a educação sempre está um passo atrás, parece que a gente sempre está um passinho atrás. Só que as coisas estão mudando muito mais rápido que antigamente, e daí a gente está ficando mais para trás ainda”. (Entrevista 1, Participante 2).

Por outro lado, existe a esperança, sentimento inerente à docência expressado pelo Participante 2:

E a esperança...Eu sou um professor que tem esperança, eu tenho esperança de que vai mudar. Que a gente vai sair dessa, a gente vai conseguir se renovar, se modificar conforme a sociedade. Então eu não perco a esperança, não sou um professor sem esperança. (Entrevista 1, Participante 2).

Ao falar de esperança, não há como não recordar da obra *Pedagogia da Esperança*, a qual Paulo Freire trata da esperança enquanto uma necessidade ontológica do ser humano e reforça esse sentimento como meio de mover-se e agir no mundo. Assim, por ser a educação também um ato político, ter esperança é uma forma de lutar contra a dominação do poder, por isso, manter esse compromisso social firme é, antes de tudo, um ato de resistência.

Hoje nós estamos num contexto muito difícil, um contexto indescritível... algo que não tenho palavras para citar [...], mas sempre com a esperança de que possamos melhorar e possamos lutar para que tempos melhores venham. (Entrevista 1, Participante 4).

Para finalizar, há ainda dois aspectos relacionados às expectativas dos docentes que vieram à tona nos relatos e que também podem exercer influência em sua identidade profissional: o primeiro, é que trabalhar no Instituto Federal era um desejo importante desses docentes, o que é favorável a um maior engajamento no exercício de suas funções e identificação com a instituição. “Eu já tava projetando essa ideia de estar aqui onde estou. E aí pude concretizar... esse sonho de estar aqui”. (Entrevista 1, Participante 1). O segundo aspecto, é que todos exercem ou desejam exercer alguma atividade de gestão dentro do IFPR, o que também denota interesse em colaborar com o seu desenvolvimento, doando mais de si em prol da instituição.

6.8 Relações de gênero

Embora as relações de gênero não tenham sido elencadas diretamente como um componente da identidade profissional nas análises realizadas por Bolívar (2006),

optou-se por adicioná-lo pelos seguintes motivos: por ser um tema de relevância social que desvela muitas desigualdades entre homens e mulheres e que incide nas relações e condições de trabalho; por ser o gênero e a identidade sexual um aspecto que tem peculiaridades que poderão incidir nas trajetórias de vida e carreira bem como na identidade pessoal e profissional dos docentes; por reconhecer o processo histórico de inserção feminina no magistério e do que representa ser professora mulher; por considerar as representações do sexo masculino que implicam na forma de ser e de agir na docência. Esses elementos serão abordados a partir de um pensamento plural aberto à diversidade de homem e mulher, respeitando as identidades sexuais, mas sem adentrar-se nas formas como vivem sua sexualidade.

Haja vista a complexidade e abrangência da temática dessa seção no contexto de paradigmas teóricos, serão delimitados, de maneira sintética, apenas alguns conceitos-chave que são de interesse da pesquisa por estarem relacionados à construção da identidade de qualquer indivíduo. Primeiramente, cabe recordar que sexo se refere às características biológicas específicas de homens e mulheres; enquanto gênero se refere à condição social pela qual podemos nos identificar como homem ou mulher, ou seja, “no que representa um papel masculino e um papel feminino no plano cultural de uma sociedade” (GONÇALVES; GONÇALVES, 2021, p. 2). Assim, as relações de gênero se localizam no campo sociocultural, plasmadas nos arranjos e processos que reproduzem, mantêm ou intensificam as relações (desiguais) entre os sujeitos de diferentes sexos. Portanto, entende-se que gênero é uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado e suas relações são formas de segregação e poder que se inscrevem como práticas díspares tão arraigadas que, em certos casos, passam a ser consideradas naturais.

Engana-se quem pensa que os quadros funcionais das escolas sempre foram compostos majoritariamente por pessoas do sexo feminino como se vê na atualidade. Inicialmente, exercer a docência era privilégio de homens e, no Brasil, as mulheres só tiveram a oportunidade de lecionar a partir do século XIX devido à ampliação da escolarização, para atender as demandas da época. Embora esse ingresso tenha sido uma boa oportunidade de saírem da esfera doméstica, de conquistarem certa independência econômica e visibilidade social, galgando, aos poucos, espaços nos bancos universitários e ocupando outras funções e profissões, essa não foi tarefa fácil, uma vez que a visão androcêntrica da época percebia a profissionalização feminina

como possíveis danos à harmonia social, além de representar uma ameaça ao favoritismo masculino na profissão (REIS, 2011).

Ainda no tocante à resquícios ideológicos, existem duas crenças em torno do magistério: a primeira, é que a condição biológica da mulher para ser mãe lhe favorece como uma predisposição à docência; a segunda, é que por ter a educação um histórico eclesial, que evoca conceitos de vocação, doação e abnegação, configura-se como um valor moral (REIS, 2011). Sobre essa doação, a Participante 4 relata que a sociedade geral considera que professores estão na carreira por gosto, como “um processo não voltado à profissão, mas voltado a uma vocação, um processo em que você se doa enquanto pessoa, por amor, [...] isso descategoriza muito a nossa relação enquanto profissionais”. (Entrevista 1, Participante 4).

À parte do conservadorismo que prevê que os caminhos femininos são direcionados ao casamento e à formação familiar, e da arbitrária correspondência entre docência e maternagem, por atribuir à mulher sentido de docilidade e submissão (MUNIZ; SILVA, 2022), cabe ressaltar que a predominância feminina nos cursos de formação docente e nos quadros funcionais, provocou uma inversão histórica de posições resultando em certa tensão em torno da opção masculina pelo magistério (LIMA, 2017), sobretudo para a Educação Infantil e séries iniciais, em decorrência da cultura da profissão como figura feminina (LIMA, 2013), e pelos atos de preconceito e desconfiança direcionados a professores do sexo masculino.

Nas relações estabelecidas entre alunos e professores, o Participante 1 relata perceber certa diferença de comportamentos entre alunos de diferentes gêneros com ele:

Eu acho assim... os meninos têm um pouquinho mais de facilidade conversar com a gente, de ter mais esse relacionamento com o professor, com o professor homem no caso. As meninas, eu não sei... eu acho que é aquela questão da ética, por ser alguém casado e tal. Acho que às vezes elas não se aproximam tanto porque pensam que o pessoal vai pensar alguma coisa errada. (Entrevista 2, Participante 1)

Nas relações entre professora e alunas do gênero feminino, a Participante 3 considera haver certa proximidade:

[...] para as meninas tanto no superior quanto do médio nós somos exemplos. Então também tem esse reforço positivo. E também é mais fácil de chegar e conversar sobre esses aspectos. Às vezes você vê que tem alguém mais oprimido, alguém mais deixado de lado. É mais fácil chegar, abordar. Acho que pela questão do gênero. (Entrevista 2, Participante 3)

Uma situação particular na questão de gênero, é que muitas mulheres precisam compatibilizar seu exercício profissional com o papel de mãe e/ou esposa, e ao sair da instituição tem que se ocupar com questões de bem estar familiar, o que faz com que sua identidade seja dual (BOLÍVAR, 2006), dividida entre as demandas do trabalho e do lar, e isso implica no seu desempenho em ambas esferas. Nesse sentido, a Participante 3, declara: “E daí assim... se eu já me suprimi enquanto pessoa pela questão profissional imagine ainda sendo mãe, né? Ou mãe e esposa. Nossa... Existir a professora, a esposa e a mãe. A pessoa tem uma anulação total”. (Entrevista 1, Participante 3).

Além disso, o transcurso da carreira e formação feminina pode ser descontinuado por incidentes como licença maternidade, fato que preocupa a Participante 4.

Eu, agora, nesse momento, não vejo dificuldades, mas uma simples situação de pensar em um outro cenário, na hipótese de ser mãe, já altera. Seriam meses que o gênero feminino fica distanciado do trabalho e o gênero masculino, não. Então... a questão da licença maternidade, da produção de capítulos, de livros, meses pensando na gestação e na licença. E depois?

No caso dessa pesquisa, ambas participantes do gênero feminino não possuem filhos e consideram que a profissão é fator determinante para essa escolha. Ao relatar seus motivos, a Participante 3, declara:

Então, acho que eu nunca quis ter porque é isso: Ter por ter? Para não conviver? Não. Eu acho que isso só iria gerar mais angústia do que uma realização enquanto mulher, enquanto mãe, porque eu não ia conseguir cuidar, dar atenção, passar o tempo necessário e aí isso ia ser uma frustração, acho que pra criança e pra mim. (Entrevista 2, Participante 3)

Na esteira da segregação sexista há também uma evidente tendência à masculinização na área de gestão de centros educacionais, fato que modifica as trajetórias profissionais femininas das masculinas e impactam a forma como exercem seu ofício. Ao relatar sobre as relações de trabalho estabelecidas com colegas na instituição, a Participante 3 considera que o gênero influencia, sobretudo quando há hierarquias.

Eu percebo isso assim muito forte com relação por exemplo ao (Nome) agora na coordenação. Ele era um colega... como colega ele era maravilhoso, mas como chefe ele tem essa questão hétero superior muito marcante.

E agrega:

Eu vejo isso na Direção, a (Nome) [...] tem uma postura impositiva, mas se fosse com um homem acho que não falaria determinado aspecto com ela. Então eu vejo que ela e a (Nome), elas precisam se manter numa postura muito autoritária mesmo, assim, mais rígida pra ter esse mesmo respeito que o (Nome), por exemplo, tem de graça, digamos, por ser homem.

Essa condição de trabalho sexuado que se perpetua pelas normas masculinas dominantes na sociedade obstaculizam, muitas vezes, o posicionamento e ascensão de mulheres em seu trabalho. As dúvidas sobre que normas e modelos devem ser adotados geram uma crise que vai além da crise das identidades sexuadas, é a crise das relações sociais de sexo (DUBAR, 2009), aspecto sociológico que requer ainda grandes avanços práticos, mais além dos teóricos já existentes, os quais não entram na pauta dessa pesquisa, não por desinteresse, mas por buscar manter a delimitação da temática desse estudo.

Para sintetizar a relação entre posicionamentos, crise e gênero, retoma-se o entendimento de Codo (1999):

Mudanças ocorridas na identidade de gênero se devem a um conjunto de fatores combinados, entre os quais destacamos aqueles relativos às lutas das mulheres pelos seus direitos; às mudanças na família nuclear, devido a possibilidade das mulheres se sustentarem com seu próprio trabalho, fazendo do casamento uma opção e não um destino certo (portanto fonte única de sobrevivência), às crises econômicas e à crise do emprego masculino, que influenciam cada vez mais na corrida das mulheres para o mercado de trabalho. Pode-se refletir, então, que essas mudanças são elementos que não podem estar ausentes na reflexão sobre a crise de identidade das educadoras atualmente. (CODO, 1999, n. p.)

No que se refere às relações entre gênero, geração e competências digitais, identificou-se na revisão de literatura um estudo³⁰, realizado com professores universitários do Equador, que constatou que há pouca diferença na percepção da CDD nos diferentes gêneros, porém há domínios em que uns se sobressaem, por exemplo, no armazenamento em nuvem, interação em redes sociais e resolução de problemas técnicos, os homens se autoavaliam de forma superior às mulheres, o que

³⁰ ANDRADE, A. B.; GONZÁLEZ, M. C.; MARTÍN, S. C. Digital Competences Relationship between Gender and Generation of University Professors. *International Journal on Advanced Science, Engineering and Information Technology*, v. 10, n. 1, p. 205–211, 2020.

não acontece no domínio de criação de apresentações online. Ao categorizar os participantes do referido estudo em gerações X,Y,Z, os pesquisadores perceberam que há uma relação entre idade-geração que implica no manejo de tecnologias, e isso, segundo eles, indica que professores com mais de cinquenta anos necessitam de um processo de formação formal realizado no contexto direto de sua prática e que quanto mais treinamento receberem, maior poderá ser sua CD.

No escopo dessa pesquisa, os docentes selecionados como participantes nasceram entre 1982 e 1991, ou seja, são todos da geração Y e vivenciaram o boom da internet e das TIC no final do século XX. Como menciona o participante 2: “Somos os semidigitais, a gente tem a parte analógica, e a parte digital, porque a gente veio nessa época... a gente cresceu nessa popularização dos artefatos tecnológicos. (Entrevista 2, Participante 1).

Ainda que todos os participantes tenham a mesma faixa etária, as docentes femininas relatam sentir em determinados momentos dificuldades no manejo das TIC e, por isso, solicitam auxílio de colegas, estes geralmente do sexo masculino. Para (VAN DIJK, [s. d.]), isso se explica porque a diferença de apropriação de TIC entre diferentes gêneros inicia ainda na infância, pois os meninos são os primeiros a receber brinquedos e dispositivos tecnológicos, superando as meninas. Logo, elas deixam que eles manuseiem talvez por se sentirem menos seguras. Segundo o mesmo autor, se inicia um processo de reforço de que as meninas “nunca” aprendem a manusear dispositivos e na vida adulta isso pode resultar em exclusão feminina em importantes postos de trabalho.

Com efeito, muitas são as dificuldades que perduram no campo e nas relações de trabalho devido ao dualismo construído socialmente entorno do gênero que confluem na construção identitária docente e desqualificam os papéis assumidos por homens ou mulheres. Nesse prisma, por entender as instituições de ensino como locais para aprendizado, civilidade e desenvolvimento humano, não faz sentido manter uma demarcação de fronteiras simbólicas materializadas no sexo e no gênero, justamente sobre e a partir daqueles que movem a educação; por isso, a polarização histórica ultrapassada e preconceituosa deve ceder passagem à equidade de oportunidades e de direitos para todos em qualquer profissão.

Para finalizar, mas ainda tocante às relações de gênero, vale lembrar que mesmo em um período considerado tão avançado, que se esperaria uma elevação moral da humanidade, existe, em escala mundial, um expressivo índice de violência

doméstica, feminicídio, atos de preconceito, como homofobia, transfobia e outros tipos de agressões físicas, psíquicas e sexuais, os quais incidem em corpos, corpos esses que, em muitos casos, são também de professores. Erradicar esse tipo de comportamento requer abordar a natureza ideológica de sua causa e um esforço conjunto da sociedade como um todo, por isso, o feminismo e outros movimentos de resistência tem grande importância.

6.9 Trajetória de vida

Cada indivíduo possui um percurso de vida singular, marcado por experiências, pessoas e acontecimentos que vão configurando seu modo de ser, pensar e agir. A trajetória de vida atravessa o desenvolvimento biológico, dividido basicamente em quatro fases: infância, adolescência, fase adulta e velhice. Cada fase apresenta características físicas e psicológicas diferentes, que variam conforme o nível de maturidade biológica, aspectos sociais e culturais, bem como vivências. Naturalmente, a fase adulta é a mais duradoura e, para muitos, também a mais desafiadora, pois é o período de maiores responsabilidades e de tomada de decisões importantes que marcam a vida, como a constituição de família e carreira.

É na fase adulta que se inicia o processo de construção da identidade profissional, o que segundo Huberman (2013, p. 40) “constitui uma etapa decisiva no desenvolvimento e um contributo para uma mais forte afirmação do eu”. Essa escolha da profissão e a trajetória no trabalho dependem de múltiplos fatores e implicam em diversos outros aspectos, que vão de acasos a circunstâncias, os quais determinam e condicionam a história profissional de cada um (CAVACO, 1999).

Ao tratar de tempo e saberes profissionais, Tardif (2014) considera que os fundamentos do ensino são existenciais, sociais e pragmáticos. Existenciais, porque advém das vivências do professor, o qual “pensa a partir de sua história de vida, não somente intelectual [...], mas também emocional, afetiva, pessoal e interpessoal” (TARDIF, 2014, p. 103). Sociais, porque são saberes plurais, oriundos de diversas fontes sociais (como família, escola etc.), em diferentes tempos sociais (etapas da vida), e produzidos e legitimados por grupos sociais. Pragmáticos, porque se relacionam tanto ao trabalho quanto à pessoa do trabalhador, ou seja, são saberes ligados ao labor, sobre o trabalho e às funções dos professores. O autor declara ainda, que esses saberes não somente são adquiridos com e no tempo, mas também são temporais, abertos, porosos, permeáveis, e se remodelam pelas práticas e situações

de trabalho. Assim, é possível relacioná-los com o habitus que também não é estático; vai se modificando com o passar do tempo através de relações, experiências e contextos, bem como como as identidades, “que são sempre identificações em curso, em construção e nunca processos prontos, acabados ou estáticos” (GIOVANNI, 2019, p. 21).

Nessa perspectiva, entende-se também que há uma estreita relação entre habitus, identidades e saberes docentes com as trajetórias de vida de cada um, as quais embora se constituam dentro de forma individual, conformam um grupo social, no caso o coletivo docente. Em palavras de Tardif (2014):

O saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola etc. Por isso é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2014, p. 11).

Há uma variedade de acontecimentos que se destacam por causarem certa ruptura ou reorientação na trajetória de vida pessoal ou profissional; são os denominados incidentes críticos. Para Bolívar, (2006), esses motores de mudança podem ser interpretados segundo o tipo de impacto que provocam, a saber: i) mudança radical, na medida que afeta a estrutura global da vida; ii) mudança durativa, uma série de acontecimentos vividos ao longo de certo período; iii) acidental; um momento problemático importante, mas episódico; iv) mudança revivida, acontecimentos biográficos que cujo significado é outorgado na narrativa da experiência.

O mesmo autor (ibidem) destaca que identificar incidentes críticos permite delimitar fases que causaram forte impacto na vida; identificar pessoas críticas, aquelas que exerceram algum tipo de influência para mudanças; e compreender os condicionantes, que são aspectos contextuais e mudanças operadas tanto no nível pessoal como profissional.

No escopo dessa pesquisa, embora as trajetórias tenham suas singularidades naturais, percebeu-se os incidentes críticos mais impactantes citados pelos participantes foram as mudanças de local de trabalho e de residência. Todos tiveram em determinados momentos da sua trajetória deixar seus lares por motivos de estudos ou trabalho em outras cidades ou mesmo outros estados, como a Participante 3, caracterizando-se como uma mudança radical.

Embora todos sejam naturais do Paraná, para assumir a vaga no campus Palmas tiveram que deixar suas cidades de origem e iniciar como uma “nova vida” nesse local. Com a intenção de ficarem mais próximos de seus familiares, muitos servidores dos institutos federais acabam solicitando remoção para outros campus; foi o que aconteceu com o Participante 2 e a Participante 3 nos meses seguintes das entrevistas. A Participante 4 relata também o desejo de ser removida o mais breve possível, pois viaja semanalmente cerca de 700 km para estar com seu esposo e mãe, o que é cansativo e oneroso.

Quanto às pessoas críticas, percebe-se nos relatos que foram aquelas que apoiaram em momentos de necessidade e/ou que exerceram influência na escolha profissional e colaboraram na formação e carreira, sendo estas pessoas majoritariamente familiares, amigos próximos e professores.

Tem dois grupos de pessoas, aquelas que foram importantes na minha área pessoal, [...] enquanto construção minha e da minha personalidade, que foram esse casal de pastores lá da igreja que investiram muito na minha vida tanto na questão de me dar o trabalho naquela época e até mesmo formação. [...] Já em termos profissionais eu tive um professor na minha graduação que fez toda a diferença, sabe? [...] Ele foi um professor, assim, que mudou muito a minha perspectiva. (Entrevista 1, Participante 1)

O excerto acima é importante de ser destacado para reforçar a influência e importância que um docente pode ter na vida de um estudante. Por ser uma figura “modelo” para muitos, pode servir de inspiração e, em certos casos, como pessoa crítica.

Tive uma professora, ela era bem legal, e ela tinha uma má formação na mão, [...], então quando ela entrou na sala e a gente viu que ela tinha essa deficiência física deu aquele sentimento de dó, só que ela era muito inteligente e ela desenhava muito bem, [...], e ela acabou mostrando pra turma sem discurso, mas na prática, que uma deficiência física pode ser superada. que não é um problema. Ela também foi uma professora bem marcante. (Entrevista 1, Participante 3).

Como incidente crítico de mudança durativa e ao mesmo tempo radical no campo da Educação está a pandemia da Covid-19, uma vez que tem provocado mudanças em todo o fazer pedagógico, impactando a identidade docente. Esse ponto de inflexão incitou professores a desenvolver sua CD de forma urgente e quase compulsória, conforme ratifica o Participante 1: “Quando veio a pandemia eu fui forçado a buscar novas ferramentas, buscar simuladores e entender como é que funcionava, para tentar dinamizar um pouquinho a aula do ensino remoto” (Entrevista 1, Participante 1). E complementa o Participante 2: “Porque mesmo quem era resistente, teve que utilizar, né?” (Entrevista 2, Participante 2).

Para finalizar essa seção que trata de trajetória de vida, cabe ressaltar que no campo de estudos identitários ela é interpretada como *“la manera en que los individuos reconstruyen subjetivamente los acontecimientos que estiman significativos en su biografía, con sus rupturas y continuidades”* (BOLÍVAR, 2006, p. 176). Nesse sentido, ficou evidente em cada relato que sempre existem pessoas de referência que perduram na memória, o que ratifica a importância das relações pessoais na constituição da identidade. Tal situação se replica também no âmbito laboral, onde pessoas também exercem influências, podendo condicionar, de alguma maneira, a identidade e a história profissional de outros.

6.10 História profissional

A história profissional “é um conjunto de pessoas, lugares e tempos” (BOLÍVAR, 2006, p. 175) que marcam e repercutem no *habitus* e na identidade de cada um. Nela, influenciam “tanto o desenvolvimento biológico, como processos estruturais socialmente organizados e dinâmicas institucionais, e ainda aspectos complexos específicos de cada pessoa” (CAVACO, 1999, p.160). Isso significa que ao longo do ciclo vital e laboral, pelos contextos e experiências, as formas de agir e de pensar sobre a profissão vão sendo reelaboradas em um processo profundamente reflexivo.

Ao descrever-me enquanto profissional trago esses aspectos da constante reflexão em relação a como estou agindo, e os conceitos que leio, para que não tenha uma grande lacuna entre a percepção teórica e prática, porque elas formam uma unidade (Entrevista 1, Participante 4).

Diversos são os estudos que tratam sobre as fases da carreira profissional do professor, entre os quais se destaca o modelo de Michäel Huberman (2013), que através de um estudo sobre a carreira de professores do ensino secundário da França, percebeu que existem algumas fases similares, com certo período de duração e algumas características específicas. Na perspectiva de Huberman (2013), pode destacar-se que há três movimentos que marcam o ciclo de vida docente: o movimento de busca, marcado pela tentativa de encontrar seu “lugar” na profissão; o de estabilização, caracterizado pelo processo de conformação da profissão e constituição da carreira; e, por último, o de reclusão, momento em que há certo desprendimento e distanciamento das atividades laborais cotidianas, cansaço profissional e encaminhamentos para o encerramento da carreira.

Por esse viés, os quatro participantes da pesquisa, os quais possuem faixa etária e tempo de atuação similares, encontram-se no período de estabilização, ou seja, já denotam possuir saberes profissionais consolidados que lhe/lhes propiciam maior segurança em suas atividades cotidianas. Embora Tardif (2014) não classifica a trajetória em ciclos fechados, converge com Huberman (2013) no entendimento de que há uma aprendizagem intensa do ofício no início da carreira.

[...] eu acho que foi assim... meu período de maior rendimento enquanto professora mesmo, no sentido de diversificação, empenho, o que fazer, aprender as coisas de educação, aprender mesmo as coisas da profissão em todos os aspectos. Acho que foi meu período mais dedicado e mais intenso (Entrevista 1, Participante 3).

É também nesse período que ocorre importante embate da formação recebida que parece não dar suporte às necessidades reais do labor. Essa condição que provoca insegurança fica evidente no relato da Participante 3 sobre as primeiras disciplinas e turmas que assumiu em uma instituição: “E era pra ministrar anatomia humana pra todos os cursos [...] E eu tive um choque porque eu pensei assim: - Meu Deus, será que eu estou preparada? (Entrevista 1, Participante 3).

Como já mencionado, é um choque de realidade na entrada da carreira e que faz manifestar a primeira crise de identidade (BOLÍVAR, 2006). O mesmo choque foi relatado pelo Participante 1, ao realizar estágio supervisionado, quando ainda estava na graduação: “Nossa, foi muito triste aquela aula, foi horrível [...] eu perdi totalmente o controle da turma porque eles viram que tinham professor novo, então eles queriam chamar atenção do professor novo, né? Enfim, saí muito mal do estágio”. (Entrevista 1, Participante 1).

Nesse episódio, o Participante 1 comenta da importância que teve seu professor orientador de estágio que, ao perceber sua decepção ao final da aula, com gentileza e empatia lhe convida para tomar um café e conversar sobre o ocorrido.

Ele foi lá, pagou um café pra mim e disse: - Ó, não fique triste, chateado, é assim mesmo e tal. Eu já estava querendo abandonar tudo por causa daquela frustração do estágio. E aí conversamos um monte, ele me aconselhou falou, que não, isso é só um estágio, eles queriam chamar atenção e tal, tal. Foi bem bacana comigo. (Entrevista 1, Participante 1)

Ainda que haja evidências da existência de um ciclo de vida profissional que ocorre de maneira individual e ao mesmo tempo coletiva entre os professores, destaca-se que a proposta de fases específicas de Huberman (2013) se pauta num

contexto europeu, o qual possui características econômicas, culturais e estruturais distintas da realidade latino-americana. Nesse sentido, Ferreira (2016), salienta que embora os ciclos não sejam estanques, podem não representar a realidade da carreira docente brasileira, a qual possui diferença de tempo de atuação entre gêneros, e se vê afetada por diferentes fatores como o vínculo funcional do professor e o tipo de instituição em que trabalha.

Dessa forma, entende-se que o modelo de ciclo de vida proposto por Huberman, (2013) tem seu valor por compreender o processo de desenvolvimento profissional em uma profundidade atrelada – mas não amarrada – às temporalidades. Especialmente porque devido às mudanças sociais ocorridas na cultura profissional nas últimas décadas, resulta cada vez mais difícil encapsular os ciclos de vida. Por isso, essa pesquisa não se detém a momentos cíclicos específicos, considera apenas a socialização e o amadurecimento de cada docente em sua profissão.

Ainda no que tange a história profissional docente, Tardif (2014) considera que não há uma linearidade única, e que a ideia de fases marcadas por temporalidades não representa o modelo de desenvolvimento da carreira, sobretudo porque existem especificidades de condições do exercício da profissão, como por exemplo, a precariedade e a instabilidade que modificam conforme contextos. Assim, o autor (ibidem) concebe a carreira em uma perspectiva que perpassa cronologias e se fixa nos saberes profissionais, que vão sendo desenvolvidos progressivamente com – e pelo exercício – do ofício.

Na realidade, ao incorporar-se na carreira, o docente inicia um processo de construção do saber profissional que passa por fases de transformação, continuidade e ruptura, que desenham sua trajetória profissional (TARDIF, 2014). Essas fases, segundo Cavaco (1999), são movidas por linhas de força, que são incidentes presentes em cada etapa da vida profissional e que servem, inclusive, de empuxo para a transição entre elas. Estas linhas ou incidentes, conforme mencionado na seção anterior, geralmente são pessoas próximas que induzem a modificações de comportamento e colaboram para o desenvolvimento profissional.

No caso do Participante 1, foi um professor da faculdade que teve grande influência em seu desenvolvimento profissional, incentivando-o a formar-se continuamente: “Ele queria muito que eu fosse fazer mestrado. Queria porque queria ver eu fazer o mestrado. [...] E cada curso que tinha lá, ele fazia eu fazer” (Entrevista 1, Participante 1).

Para a Participante 3 foi uma colega de trabalho que marcou sua trajetória e desenvolvimento profissional, ainda no início de sua carreira:

essa colega me ajudou muito na minha formação também enquanto docente porque ela era da área do ensino e ela era muito dedicada e tinha muito conhecimento. Então ela me ensinou realmente como tratar algumas coisas do ensino. Muita coisa teórica que eu sei, e prática também, veio desse ensinamento dela. (Entrevista 1, Participante 3)

Segundo Bolívar (2006)³¹, até que haja a assunção da cultura profissional, o docente passa por um longo e progressivo processo de socialização da carreira, permeado por ajustes e crises. “Então, já passei por essas crises, sabe? De chegar assim na sala e replicar uma aula semi-tradicional ou totalmente tradicional, sabendo que não dá certo, mas não conseguir respirar outros ares e outras situações, né?” (Entrevista 1, Participante 1).

Para a solução das dificuldades didático-metodológicas que encontrava, o Participante 1 relata que seu mestrado foi essencial, ratificando a importância da formação para a qualificação e identidade profissional.

E daí isso foi algo que eu consegui aprender no mestrado. Romper um pouco essa esse meu trauma no mestrado, porque aí eu via que não dava certo, não dava certo, eu ia fazer cursinho aqui e ali e tal e tal, mas era tudo nível raso, sem fundamento didático. Aí eu não conseguia romper essas dificuldades, né? E no mestrado eu falei: -Ah, tá, entendi, entendi como é que tem que ser feito, qual que é a ideia. (Entrevista 1, Participante 1)

Para Tardif (2014), o domínio progressivo do ofício favorece maior segurança e sentimento de executar bem suas funções. Também favorece o autoquestionamento em uma postura de a reflexão sobre a própria prática:

Eu falo que no início da carreira talvez eu não fosse um professor que... um professor reflexivo, vamos dizer assim. E agora com o tempo eu fui me tornando um professor reflexivo, fui me questionando mais o porquê que estou fazendo isso, porque que tem que ensinar isso. Por que que isso está no ensino médio? Qual é a abordagem ideal? Será que precisa usar livro aqui ou não? Então, eu acho que eu fui me tornando um professor mais reflexivo, vamos dizer assim, ao longo do tempo. (Entrevista1, Participante 2).

Na perspectiva de temporalidades e domínios, a literatura tem demonstrado que existe relação entre geração e competência digital. Isso faz com que docentes com maior faixa etária tenham dificuldades específicas e necessidades de formação

³¹ Essa inserção representa o que Berger e Luckman (1972) chamam de socialização secundária. Para os autores, a socialização primária são as primeiras interações ocorridas na família e na escola.

distintas dos mais jovens, além de sentimento de insegurança ante turmas cada vez mais repletas de “sabedores digitais”. Essa diferença que se dá não apenas pelo uso, gestão e acesso às TICs, mas também pelas características de cada geração, conformam também o fosso ou brecha digital (ANDRADE; GONZÁLEZ; MARTÍN, 2020).

Ao tratar das diferenças de habilidades entre gerações e como isso lhe afeta, a Participante 3 relata:

Eu tenho uns primos de nove e dez anos, eles programam. Eles sabem montar. Eu não sei fazer igual os alunos montam. Por exemplo TikTok e tal, eu não me interesso muito em montar e também nem vejo muita graça, mas se eu tiver que montar um videozinhos, algumas coisas assim, eu já tenho dificuldade. A minha aluna montou uma apostila no Canva pelo celular, com todas as coisinhas. Eu tenho dificuldade de mexer no Canva (Entrevista 2, Participante 3).

Dessa forma, ao sentir-se inseguro ou mesmo incapaz de usar as TICs, o professor passa por um processo de (auto)exclusão que afeta sua percepção sobre si e sobre o seu fazer docente, ou seja, sua autoimagem é afetada e lhe coloca em crise: “Em algumas coisas eu me sinto defasada, como isso de montagem de vídeos e tudo mais. [...] Eu acho que daqui a pouco eu entrarei em crise porque eu não sei se eu vou conseguir acompanhar”. (Entrevista 2, Participante 3).

Ao relacionar história profissional, identidade docente e formação recebida – próxima categoria apresentada nesse texto –, vale relembrar a célebre afirmativa do pedagogo brasileiro Paulo Freire:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. [...] Ninguém nasce educador ou é marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador permanente, na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE, 2001, p. 58)

Sob essa perspectiva, têm-se claro que “tornar-se” professor, ou seja, forjar a identidade dentro da cultura da profissão docente, não é algo instantâneo, ou mesmo segue uma “fórmula pronta”; é, na verdade, um longo e constante processo que atravessa esferas individuais e coletivas, em dinâmicas práticas e reflexivas que nunca se esgotam. Assim, confluem na história profissional momentos, pessoas e sentimentos que prevalecem na memória pela importância que adquirem.

6.11 Formação recebida

A formação recebida exerce grande poder no projeto de construção identitária pessoal e profissional. Primeiramente, porque o eu pessoal é também um eu profissional, como duas dimensões que se desenvolvem paralelamente no indivíduo. Há uma interconexão entre esse eu pessoal que se prepara para uma função profissional, o que lhe exige adesões, ações e reflexões (FÁVERO; TONIETO, 2010).

A prática da reflexão atrelada à formação é mencionada por Nóvoa (1997) ao conceber que a formação não é construída através de acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas; ela é uma tomada de consciência que deve “estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo” (NÓVOA, 1997b, p. 24). Essa autonomia é citada pela Participante 4 ao comentar que a formação para o exercício da profissão favorece “além do reconhecimento social, a autonomia do profissional”. Para ela, a autonomia advém do conhecimento adquirido, o qual “nos oferece esse posicionamento autônomo, enfático, criterioso, sistemático, seguro diante da profissão”. (Entrevista 2, Participante 4).

A reflexão também é tratada por Tardif (2014) ao entender que a formação é um processo contínuo que se ancora num recorrente esforço de reflexão-ação, e que, por isso, não se limita à formação inicial. Nesse sentido, ao finalizar o curso de Magistério, primeira formação da Participante 4, ela recorda: “naquela época com dezessete anos de idade, eu queria assumir uma turma e pensava que estava entre aspas, habilitada para ser professora”, porém, logo agrega: “[...] você percebe que não é somente terminar um curso, estar com o diploma em mãos, porque é uma caminhada contínua”. (Entrevista 1, Participante 4).

Para Dubar (2012), a apropriação e interação da cultura profissional se inicia no período de formação, mas só se efetiva na entrada na carreira. Na prática isso significa que uma parte da formação profissional é adiada para o momento de entrada na profissão e se perfaz no seu exercício cotidiano, conforme já comentado em seção anterior. Nesse sentido, ao recordar sua estreia na profissão, a Participante 3 comenta:

Então eu comecei e gostei, por todos os aspectos, e por conseguir desempenhar. Acho que também quando a gente começa... qualquer profissão tem isso: Será que eu vou dar conta? Será que eu vou conseguir fazer? Então como eu fui conseguindo, eu acho que eu fui avançando, lógico, com erros, mas conseguia fazer o trabalho. Puxa, isso eu consigo fazer! Então acho que talvez... talvez essa profissão seja a minha profissão porque eu estou conseguindo desempenhá-la! (Entrevista 1, Participante 3).

Ainda para Dubar (2012), esse processo de passagem de uma forma identitária a outra, pela moldagem de um eu profissional, representa uma conversão. É o caso do Participante 2, que pela vivência do ofício se distancia do modelo profissional inicialmente idealizado e passa a assumir uma postura mais empática e reflexiva.

Hoje sou uma pessoa muito diferente assim. Talvez não me cobre tanto pelo conteúdo, mas por transformar. Não ensinar o conteúdo pelo conteúdo, mas algo que faça sentido. Na época eu não pensava nessas coisas, eu pensava que o aluno tinha que aprender os conteúdos de física, hoje eu já penso diferente, pô, será que faz sentido pra ele? Por quê? O que eu tô fazendo? É assim? (Entrevista 1, Participante 2).

No caso dos docentes, o confronto com a realidade faz questionar se a formação recebida foi realmente adequada ou suficiente para o tratamento das demandas que a profissão requer, as quais vão muito além de “dar aulas”. Para essa desconexão entre formação e campo de trabalho, Tardif (2014, p. 286) ratifica: “A formação deve ser redirecionada à prática, e por conseguinte, à escola, enquanto lugar de trabalho dos professores”.

Nessa senda, percebeu-se que embora os docentes selecionados tenham formações iniciais diferenciadas (Matemática, Física, Ciências Biológicas e Pedagogia, respectivamente), há uma queixa recorrente entre os Participantes 1, 2 e 3, sobre não se sentirem preparados para o início da docência, alegando falta de embasamento teórico-metodológico. A hipótese para essa problemática é a grade curricular que, mesmo nas Licenciaturas, possui enfoque nas disciplinas específicas da área e deixa a desejar nos componentes didático-metodológicos, conforme afirma a Participante 3: “[o curso] era mais centrado na parte específica mesmo. Então, didática, conteúdos da pedagogia eles faziam parte, mas eles não tinham uma carga horária tão grande” (Entrevista 1, Participante 3).

Para suprir esta lacuna, observou-se que os três participantes buscaram especializações, a saber: Participante 1: Especialização Mídias na Educação; Participante 2: Especialização em Metodologia do Ensino de Matemática e Física; e Participante 3: Especialização em Educação, Ensino e Docência. Todos mencionaram

que buscaram formações adicionais porque sentiam dificuldades específicas no cotidiano da sala de aula e não sabiam como saná-las.

A Participante 4, apresenta uma trajetória formativa diferente, iniciou no Magistério, cursou Pedagogia e Mestrado e Doutorado em Educação, certamente por ter seus estudos concentrados na área, não relatou dificuldades metodológicas. Além disso, um outro diferencial em relação aos demais, é que já possuía desde pequena grande contato com o cotidiano docente, uma vez que sua mãe é professora do ensino fundamental, conforme relatado em sua história de vida.

Embora a formação inicial seja base para a construção de uma identidade profissional, a formação contínua é constitutiva da profissão docente. É através dela que novos conhecimentos são mobilizados e novas pertencas são conectadas ao campo de atuação e às exigências da própria sociedade contemporânea. Por isso, a preocupação com a formação inicial e continuada de professores é mais do que necessária (LIMA, 2017), afinal:

Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1997b, p. 24)

Por ser o Instituto Federal uma instituição com um processo seletivo de servidores bastante criterioso, seu quadro funcional possui profissionais com bom nível formativo³². No caso do IFPR, seu quadro ativo da carreira EBTT no ano de 2022 está composto por 1326 docentes, dos quais 192 são mestres e 122 são doutores, o que corresponde a 14,48% e 9,20%, respectivamente³³. Assim, é preciso considerar que o coletivo docente, o qual representa um dos mais numerosos grupos profissionais, por mérito de seus esforços, é um dos mais qualificados do ponto de vista acadêmico, constituindo grande parte do potencial cultural da sociedade (NÓVOA, 1995).

No que se refere à formação do tipo *stricto sensu*, as participantes do gênero feminino possuem doutorado, enquanto os participantes masculinos possuem mestrado. O Participante 2 encontra-se no segundo ano do programa de doutorado,

³² Em 2022 conta com 40.812 docentes ativos, dos quais 30,67% são mestres e 22,86% doutores. (Fonte: Plataforma Nilo Peçanha, 2022) Acesso em 13 dez 2022, dados extraídos do SIAPE de 07/2022.

³³ Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (2022). Acesso em 13 dez 2022, dados extraídos do SIAPE de 07/2022. Os dados do campus Palmas não estavam disponíveis, por isso não constam aqui.

e o Participante 1 pretende participar do processo seletivo no ano de 2023. Um aspecto importante a mencionar é que as participantes femininas realizaram sua formação inteira (graduação, mestrado e doutorado) na mesma instituição de forma praticamente ininterrupta. Possivelmente essa continuidade se deu por estarem em grandes cidades, com acesso aos programas, docentes/orientadores e mesmo aos colegas e grupos de pesquisa que participavam, facilitando que a formação fosse concluída sequencialmente. Cabe destacar que ambas eram solteiras no período de formação e não possuem filhos, aspectos que também podem ter favorecido sua trajetória formativa.

Os participantes masculinos, por sua vez, apresentam trajetórias de formação diferentes, descontinuadas e dificultadas pelo acesso, uma vez que estão trabalhando e residindo no interior do Estado, distantes das universidades que possuem programas de doutorado na área de seus interesses. O participante 2 viaja semanalmente cerca de 400 km de ônibus para assistir aulas, situação que afeta sua qualidade no estudo e no trabalho. O participante 1 diz ainda não ter se inscrito no programa de doutorado porque necessita de tempo para dedicar-se aos estudos e de recursos financeiros para o dispêndio de transporte. Por ser pai de família sua prioridade no momento é o estudo e cuidado de seus filhos. Por essa ótica, presume-se que ambos os participantes masculinos estão tendo sua formação afetada pelas condições em que se encontram.

De forma unânime os quatro participantes deste estudo declararam sentir falta de formações específicas e aprofundadas com direcionamento ao uso de TICs na prática pedagógica e para o desenvolvimento de sua CDD, o que converge com os achados da revisão de literatura destacada nessa pesquisa. Sobre isso, o Participante 1 declara: “Eu acho interessante e preciso de mais leitura ainda [...] talvez mais formações que de repente trabalhem mais isso. Essa formação eu nunca tive... uma formação sobre competência digital para professores”. (Entrevista 3, Participante 1).

Na revisão das teses disponíveis no repositório Dialnet, percebeu-se também que há lacunas na formação inicial e continuada para o desenvolvimento da CDD expressas por docentes de diferentes níveis, áreas de atuação e países, o que significa que urge que sejam tomadas medidas que atendam às necessidades destes profissionais nos diferentes contextos. Embora existam iniciativas de políticas públicas que visam a qualificação docente, é preciso incrementá-las e alinhá-las à educação da atualidade, em uma agenda de fluxo contínuo acorde às frequentes mudanças

tecnológicas e sociais, aspecto não tratado de forma consistente nas teses analisadas.

Enquanto alguns autores como Gómez; Thevenet; Bellido (2019); Trigueros; Bañuls; Sánchez (2019) se preocupam com a importância do desenvolvimento da CDD nas instituições formadoras de docentes, ou seja, na formação inicial, outros como Hepp; Fernández; García (2015), Rosenblit (2018), Instefjord (2015) destacam a necessidade de atualização docente para uso das TIC através de formações continuadas, as quais podem ser ofertadas pelas instituição onde atuam ou fora dela. Nesse sentido, foi possível perceber que, embora todos os participantes buscaram por iniciativa própria suprir tais lacunas, não se sentem com sua CDD amplamente desenvolvida, e destacam a necessidade de mais formações.

De forma mais pontual, as participantes do gênero feminino parecem ainda manter algumas dificuldades tanto no uso das TICs quanto em encontrar formações que atendam suas necessidades mais específicas. A Participante 3 mostra-se, inclusive, desorientada na busca de “boas” formações: “Onde eu busco? Onde eu posso fazer uma capacitação com qualidade? Eu já até comecei algumas outras na internet assim, mas todas, na minha opinião, com má qualidade” (Entrevista 2, Participante 3). E declara-se insatisfeita também com as formações continuadas ofertadas pela própria instituição “Aqui no IF, já fiz várias assim, mas muitas vezes com pouca qualidade, então você fala: Puxa, né? Perdi tempo fazendo isso” (Entrevista 2, Participante 3). Nesse sentido, seria interessante entender o que é uma formação de qualidade pela perspectiva da docente e/ou quais são as necessidades que ela e seus colegas sentem dentro do seu campo de atuação.

A mesma debilidade das formações ofertadas pela instituição é mencionada pelo Participante 2: “As semanas pedagógicas são muito curtas, muito burocráticas... não é uma semana pedagógica; na verdade, você não discute aspectos pedagógicos, você discute aspectos burocráticos e apaga incêndio, vamos dizer assim”. (Entrevista 1, Participante 2). Embora a instituição disponibiliza instrumentos de mapeamento de demandas, como o Levantamento de Necessidades de Desenvolvimento (LND)³⁴, realizado anualmente pode-se pensar em aplicar questionários de satisfação que

³⁴ Nos resultado do Levantamento de Necessidades de Desenvolvimento de 2022, divulgado em 27 de dezembro de 2022, consta entre as necessidades cadastradas para o Plano de Desenvolvimento de Pessoas em 2023, capacitações nas áreas de Tecnologias de Informação e Comunicação. Fonte: <https://reitoria.ifpr.edu.br/servidor/capacitacao/plano-de-desenvolvimento-de-pessoas-pdp-2023/> Acesso em 02 jan. 2023.

sejam respondidos imediatamente ao término das capacitações, assim seria possível identificar prontamente lacunas a serem supridas nas próximas ofertas.

Pelas entrevistas realizadas, foi possível perceber também que os participantes do gênero masculino se mostram mais interessados na busca de conhecimentos sobre TICs. Ambos relataram estar continuamente lendo ou assistindo algo relacionado a tecnologias, e destacaram o Youtube como um recurso de autoformação utilizado com frequência, através de tutoriais. Essa proatividade está evidente nos excertos: “Tento buscar, me atualizar, ver o que que está surgindo de tecnologias novas, fazendo a leitura de pesquisas [...] sempre estou vendo vídeos e tentando pensar como eu posso aplicar” (Entrevista 3, Participante 2).

Então sempre estou lendo, sempre estou buscando ver o que que tem, né? Tem um canal no YouTube que eu me inscrevi, não sei se é um professor, mas ele produz muito material para professores. Eu cliço e ali tem videozinhos curtos, no máximo dez minutos, porque eu também não gosto de ficar assistindo vídeo de tutorial muito longo, então vejo vídeos curtos, objetivos. E às vezes se eu preciso de alguma ferramenta, se vejo que está travando alguma ferramenta, então eu vou lá, assisto e vejo como fazer. (Entrevista 2, Participante 1).

Para esse interesse por TICs desses docentes pode-se supor que seja pelos seguintes motivos: primeiro pela área de formação/atuação (Ciências Exatas); segundo, porque estão ligados a processos formativos intensos (Participante 2 cursando doutorado e Participante 1 se preparando para ingressar); terceiro, porque já desenvolvem projetos relacionados à programação e aplicativos e, por isso, fazem uso mais intenso e frequente de tecnologias diversas em sua prática pedagógica. Dessa forma, a busca por conhecimentos novos passa a ser uma necessidade constante e um processo natural em seu cotidiano.

Embora as participantes femininas pareçam ter menos interesse sobre aperfeiçoar-se para uso de TICs, nota-se que o maior empecilho citado por ambas é a falta de tempo, confirmado nos excertos: “[...] então voltamos naquela perspectiva de utilizar o recurso com criticidade, com cautela, porque aprofundar um conceito também demanda tempo” (Entrevista 3, Participante 4). “Eu acabei não despendendo tempo pra isso, mas eu acho que é urgente e necessário” (Entrevista 3, Participante 3). Ainda que não tenha sido mencionado diretamente com relação à formação, ser mulher dona de casa é um fator a ser considerado, uma vez que as tarefas domésticas consomem boa parte do tempo que poderiam dedicar a leituras, vídeos ou a estudos de forma autônoma, assim como fazem os participantes masculinos.

Em uma pesquisa sobre a identidade do professor que utiliza as tecnologias e mídias digitais na sua prática pedagógica, Araujo (2015) concluiu que as mudanças socioculturais ocorridas pelo uso dos recursos tecnológicos digitais contribuem para modificar a identidade docente. Sob esta ótica, é factível a concepção que se pretende desenvolver nesta tese de que o desenvolvimento da CDD pode, efetivamente, afetar a identidade profissional e vice-versa.

Embora seja senso comum de que os professores “aprendem a trabalhar trabalhando”, e que esse pensamento se reproduz também com o uso das TICs, ao dizer que “se aprende usando”; esta pesquisa se pauta na formação docente como meio de edificar seus saberes, promovendo segurança emocional e bem-estar pessoal para o pleno exercício de sua profissão. Considera-se, portanto, que para o desenvolvimento de sua CDD faz-se necessário criar políticas públicas direcionadas às particularidades de cada contexto e das subjetividades dos docentes. Nesta senda, concebe-se a formação como meio de (re)elaboração e reforço de sua identidade.

6.12 Crise

Quem sou? Essa clássica pergunta representa uma das principais preocupações do ser humano: sua identidade; afinal é através dela que “nos percebemos, nos vemos e queremos que nos vejam” (MARCELO GARCÍA, 2009, p. 112). Esse anseio por reconhecer e estabelecer uma identidade vem do desejo de segurança (BAUMAN, 2021), a qual que se dá ao sentir-se membro do tecido social, e ali ocupar uma posição que dá sentido à nossa existência no mundo (RUIZ-ROMÁN; CALDERÓN-ALMENDROS; TORRES-MOYA, 2011). Um exemplo prático de busca identitária é costume de resgatar, pelo histórico dos antepassados, as raízes familiares, as quais, compostas por elementos étnicos, biológicos, culturais, territoriais, entre outros, puxam um fio condutor da própria origem, representando um ponto de partida de si mesmo.

Dentro da comunidade sociológica, autores como Zygmunt Bauman (2021); Anthony Giddens (2002); Stuart Hall, (2020) apontam a globalização como um elemento de transformações profundas na estrutura social que afetou não só os padrões identitários, mas o próprio conceito de identidade. Pela diversidade de rupturas culturais e pela ausência de um contorno homogêneo e delimitado do próprio indivíduo, as identidades modernas estão sendo interpretadas como fragmentadas,

hibridizadas, pluralizadas, portanto são múltiplas e, até mesmo, contraditórias (HALL, 2020), provocando crises no seu interior (DUBAR, 2009).

Ainda que os históricos permitam de obter uma visão estática “original” de si, vale lembrar que a identidade “é um significado cultural e socialmente atribuído” (SILVA, 2020, p. 89), ao mesmo tempo singular e múltiplo, que se modifica continuamente, associada ao momento em que a sociedade se encontra (BAUMAN, 2021; HALL, 2000, 2020). Assim, por mais que existam processos que tendem a buscar uma fixação da identidade – seja ela de gênero, raça, etnia, nacionalidade, cultura, profissão, etc. –, existem outros, descritos pela teoria cultural e social, que impossibilitam sua estabilização. Por isso, na experiência individual e conjunta de globalização de culturas, os indivíduos buscam uma firmeza que já não existe, e sem eixo para sustentar-se, vivem em permanente estado de construção e reconstrução de si (BOLÍVAR, 2011).

Para descrever esse contexto histórico da modernidade globalizada, Bauman (2001) utiliza metaforicamente o termo liquidez com diversas justificativas, entre as quais está o fato de que os líquidos, com sua mobilidade e leveza, não se fixam no espaço e nem se atêm à formas, propriedades e reações distintas dos sólidos que sofrem mudanças quando submetidos a tensões. Por essa perspectiva, o referido sociólogo concebe a identidade também como líquida, uma vez que ela é totalmente fluída. Assim, ela “simplesmente nos escapa, esvai-se, escorre como um líquido por entre as mãos deixando transparecer novos caminhos, novas formas, possibilidades” (LIMA, 2013, p. 32).

No tangente a Educação, a corrosão de modelos referenciais, o surgimento de novas e constantes demandas, a falta de reconhecimento de sua própria legitimidade, tem provocado no interior das instituições uma desorientação que chega a colocar em xeque a função docente. O desconcerto vivido faz como que esse profissional entre em estado de contestação de sua importância, da validade e até da forma como ensina, angústia presente na fala do Participante 2:

Eu tenho consciência que o conhecimento científico, conhecimento de física, química, biologia é importante pro cidadão [...] todo cidadão tem que ter um conhecimento, principalmente nos dias de hoje, mas, eu não sei... a crise... é o seguinte: não quer dizer que não é mais importante isso, não; é importante, mas a forma, aí que tá o problema... (Entrevista 1, Participante 2).

Nesta senda, a realidade social cada vez mais deteriorada impõe novos impasses à atividade dos profissionais da educação (CODO, 1999), os quais acabam por assumir *“nuevos papeles y a convivir con contradicciones internas entre sus variados roles, como ejercer de enseñante, de educador, de padre, de psicólogo, de autoridad disciplinar, de persona cercana y al mismo tiempo sin perder el propio lugar”* (BOLÍVAR, 2006, p. 96), fato que também coloca em questionamento sua própria identidade profissional.

Ademais, o arruinamento das estruturas antes “sólidas” provocou a diluição de seu sistema de crenças e de uma identidade cultural unificada que o tornava visível e seguro, conformando uma perda de um sentido de si, chamada de deslocamento ou descentração (HALL, 2020). Logo, o indivíduo passa a contestar a coerência de seus referenciais anteriores, conformando uma crise de identidade (DUBAR, 2009; HALL, 2020). Esse sentimento é expresso pelo Participante 2: “Hoje... Eu acho que estou num período de crise... (Entrevista 1, Participante 2). Sumariamente, e em uma perspectiva baumiana, pode-se afirmar que na volatilização das relações e contextos, se cria uma identidade fugaz de uma profissão cada vez mais rarefeita, esparsa, sem limites definidos: é o docente líquido.

Na esteira das transformações históricas da pós-modernidade e dos processos identitários, Pereira (2004) sintetiza:

Evidentemente, a crise da pós-modernidade é a crise do sujeito. Todavia, esse breve excursus explicativo tende a ser por demais simplista: uma tentativa de comparar a sociedade como consequência pura e direta da ruptura com os padrões tradicionais. Mais do que isso: o descentramento do sujeito deve ser entendido não como algo que se buscou e se quis, mas como crise. A mais importante talvez seja a crise das identidades. No chamado mundo pós-moderno, não há mais um ponto referencial em torno do qual o sujeito gravita e se constitui firme, mas vários pontos referenciais que não trazem segurança, pelo menos não do ponto de vista anterior, cuja significação era justamente a de uma firmeza estática. Bem mais que o culto ao efêmero, a pós-modernidade deve ser entendida como tempo crítico do homem e de seus referenciais de centro (PEREIRA, 2004, p. 96).

Como efeito da liquidez da era atual resta uma dinâmica de descompromisso não apenas no campo de relações afetivas, mas também, profissionais. Assim, o jogo de forças de competitividade e descartabilidade, reforçado pelo neoliberalismo que não favorece o investimento nas pessoas e faz ruir as condições de estabelecer laços sólidos entre colegas e de criar sentimento de pertença ao local de trabalho. Isso pode ser percebido no relato do Participante 1 sobre sua mudança de campus para estar mais próximo da família. Ele declara que a diferença no clima colaborativo entre

colegas foi “da água pro vinho”, e acrescenta: “[...] aquele pessoal não se conversa, não trocam ideia junto, não pensam junto...” (Entrevista 1, Participante 1). Essa ausência de laços na instituição atual lhe provoca um mal-estar evidente na seguinte passagem: “Olha, só tô lá por causa que lá é minha casa, porque é minha vida, porque se não... cara do céu! não dá.” (Entrevista 1, Participante 1).

Por outro lado, a Participante 3 considera que a afetuosidade é um componente cultural, e contrasta a diferença de receptividade e abertura dos colegas em sua experiência no Instituto Federal da região do nordeste em relação a região sul, e que chegava a estranhar, na primeira instituição, o quanto as pessoas se dispõem umas pelas outras, declarando que lá “as pessoas se apresentam como pessoas. E a pessoa te acolhe, o acolhimento não é fictício, não é. Realmente, a pessoa acabou de te conhecer e pergunta: - O que você está precisando? - Toma o meu carro”. (Entrevista 1, Participante 3). Tais afirmativas ratificam que as relações sociais estabelecidas na instituição são importantíssimas para o bem-estar docente e configuram parte de sua identidade profissional, conforme descrito na seção desse tema.

Nesse sentido, uma possibilidade de estudo à parte, poderia ser identificar se há diferenças sobre as formas de relações profissionais entre docentes das diversas regiões do país e relacionar se há maior incidência de crise profissional em cada caso. Além disso, caberia investigar os motivos de falta de cooperatividade entre grupos de docentes em certos Colegiados do Campus Palmas e encontrar formas de sanar ou dirimir tal situação que provoca crise no interior da instituição.

Outro aspecto relacionado à crise e que emerge nos relatos é o avançado e constante desenvolvimento das TIC, e, em seus desdobramentos, as redes sociais, as quais que tem modificado as formas e relações de trabalho, e articulado, inclusive, novas maneiras de participação social, além de novas fontes de cultura (LÓPEZ-GIL, 2018). Toda essa produção informacional digitalizada e sua difusão instantânea reconfigurou noções de tempo e espaço em uma lógica de processamento contínuo, interativo e ilimitado, promovendo interações desprendidas de geografias, mas presas a um novo território: o digital. Essa preocupação é manifestada pela Participante 4 na passagem: “hoje trabalhar com questões digitais na relação com a presencialidade traz demandas do atual momento. A questão dos tempos, dos espaços...” (Entrevista 3, Participante 4).

Assim, para evitar distanciamento, solidão e mesmo abandono escolar, a docente busca fazer dos espaços virtuais um local de aproximação entre professor x aluno e entre aluno x aluno.

Então se o professor tem esse sentimento da solidão, o estudante também se sente às vezes sozinho, mesmo participando de redes sociais. Então na presencialidade tenho observado essa questão das desistências e o espaço virtual ele é um modo de também manter essa comunicação, perguntar o que aconteceu e ali eles também organizam grupos das turmas e, com certeza, sempre menciono que é um espaço de acolhimento. (Entrevista 3, Participante 4)

Todas essas mudanças que têm adentrado os muros escolares, requerendo uma ruptura no modelo vigente nesse novo contexto, tem gerado em muitos professores, sentimento de insegurança, incerteza, inquietude e medo (AGUIAR, 2006). Por um lado, o professor tem um sentimento de perda de poder intelectual (FREITAS, 2009), pela sensação iminente de ser “substituído por uma máquina” e, por outro, sofre com a intensificação das demandas dessa sociedade cada vez mais tecnológica, que requer atualização constante, e sente-se frustrado por não encontrar um ambiente favorável ao desenvolvimento do seu ofício (MANFRÉ, 2014).

O mal-estar, na minha concepção, vem justamente de dizer finalizei e o que acrescentou? As dez orientações que estavam nesta lista, nesse rol de indicações elas foram cumpridas, e o que ela acrescentou em minha caminhada profissional enquanto docente? Aí vem o mal-estar. Aquele tempo dedicado, aquela tarde, aquele aquela manhã, aquela noite... ela foi realmente significativa ou gerou uma tarefa no sentido do produtivismo, e não da produtividade. E aí esse momento é o momento de crise, mas ele também é delimitador pra para dizer: Farei novamente desse modo ou não? Quando a demanda vier. (Entrevista 2, Participante 4).

Nesse estudo, os participantes masculinos não declaram sentir nenhum mal-estar em relação ao uso das TICs. Sobre isso, o Participante 1 chega a declarar:

E com relação às tecnologias eu nunca não tive nenhuma crise assim tão profunda [...] justamente porque ela não é um fim, ela é um meio. O fim é o meu aluno e o conhecimento que eu construí. (Entrevista 2, Participante 1).

A evidente relação entre insegurança e crise com relação às TIC permite presumir que o desenvolvimento da CDD pode evitar sentimentos negativos que afetam a personalidade do professor, reforçando a importância de formações direcionadas a esse fim.

Através dos relatos, percebeu-se também que as dúvidas sobre como lidar com alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizado tem deixado os

docentes inseguros sobre como agir e, em alguns momentos, frustrados com sua própria atuação. Para precaver-se da angústia sentida pela falta de conhecimentos, o docente comenta que recentemente, por iniciativa própria, realizou um curso de Soroban, ofertado pelo IFPR e justifica: “Hoje eu não tenho nenhuma aluna com cegueira, mas se tiver, tenho que ter pelo menos uma ideia de como é que funciona [o recurso], o braile e tal” (Entrevista 2, Participante 1). Também para alunos com outras necessidades, ou que queriam aprofundar mais sobre algum conteúdo, o docente menciona que costuma indicar vídeos específicos. “Então quando há possibilidade, sempre busco deixar alguns materiais assim, nesse sentido” (Entrevista 3, Participante 1).

Embora as questões sobre inclusão e acessibilidade sejam altamente complexas, uma vez que abrangem diversos agentes do sistema de ensino (gestores, pedagogos, docentes), participação da família e outros profissionais especializados, dependendo do caso, a utilização de TIC como instrumento auxiliar no processo de ensino e aprendizagem para esse público é altamente válida. Diversos são os estudos que trazem contribuições das tecnologias para o campo da Educação Especial, o que reforça ainda mais a importância do desenvolvimento da CDD e de formações continuadas específicas que possam atrelar de um lado, as demandas dos docentes, e do outro, as necessidades desses alunos.

Convém recordar que a partir da crise, vista como a ruptura de equilíbrio entre diversos componentes (DUBAR, 2009), o sujeito se encerra em si mesmo para buscar proteção naquilo que preserva e para encontrar possibilidades para a reconstrução de si mesmo. Assim, esse momento não é, necessariamente, algo negativo, e “deve ser pensado e vivido como uma possibilidade dos seres humanos para enriquecer-se no seu processo de desenvolvimento pessoal” (RUIZ-ROMÁN; CALDERÓN-ALMENDROS; TORRES-MOYA, 2011, p. 591).

Essa percepção de crise enquanto possibilidade de mudança é mencionada pela Participante 4 ao relatar momentos pontuais que lhe causaram dúvidas sobre os caminhos a seguir, como, por exemplo, deixar um concurso municipal para ser bolsista no mestrado. Ao refletir sobre as escolhas feitas ao longo da carreira e momentos de crise, ela afirma que nunca pensou em abandonar a profissão, mas considera que “chega a um período você percebe que é possível avançar, então vamos é mudar. Essas foram situações de crises, mas crises necessárias” (Entrevista 1, Participante 4).

Ainda que o cenário mundial revele um panorama de instabilidade em diversos campos, os quais induzem uma visão pessimista de desmoronamento no modo de exercer a profissão docente, existe, sim, uma luz no fim do túnel. A própria interação com o universo do trabalho provoca reajustes no modo de fazer e viver a profissão, fazendo (auto)adequações às novas demandas, concretizando o que Dubar (2009) denomina de reconversão identitária. Tal alternativa, estabelecida como uma política própria de identidade e de ratificação da profissionalidade docente, encontrará materialidade naqueles que abandonam posturas defensivas e aceitam a contínua revisão e redefinição de sua práxis, confirmando o preconizado por Tardif; Moscoso (2018, p. 403): “ensinar é estar condenado a um regime de reflexividade sobre sua própria atividade profissional e identidade”.

Eu penso que isso é uma crise, é um momento, é importante também a gente parar pra refletir. [...] E eu penso em mudar, eu penso em renovar, me renovar e tentar... eu vejo que esse ensino que eu pensava, que ia ser minha carreira de professor ia ser de uma forma, mas a sociedade muda e você precisa se renovar, se atualizar, precisa estudar... e é isso que eu quero, gosto ainda de ser professor.

Para tanto, o ideal seria que as instituições de ensino fossem um espaço de análise, discussão e reflexão sobre o que acontece e o que se almeja como projeto de sociedade para fazer frente a problemas atuais. Um espaço de acolhimento de angústias comuns e de construção coletiva de saberes.

Visto desse modo, vale considerar a prescrição de Bolívar (2006, p. 220): “*la regeneración de la profesionalidad docente sólo puede venir de dentro-afuera o desde abajo*”, ou seja, é a partir das experiências individuais de cada professor, da mobilização de seus grupos de trabalho e das iniciativas coletivas que pode reafirmar a identidade docente e descortinar novos e diversos cenários para a educação. Isso não significa imputar-lhe a responsabilidade por uma mudança que deve, na verdade, advir conjuntamente do entorno social, político e econômico, mas sim, considerar a relevância de seu trabalho que é – ou deveria ser – naturalmente transformador de realidades.

Para finalizar, cabe destacar que o docente vive no epicentro das mudanças sociais e, por isso, sente diretamente as tensões e desequilíbrios dos rearranjos da própria natureza de seu trabalho que é, fundamental e prioritariamente, humano. Portanto, precisa compreender que a mutabilidade de sua identidade pessoal e profissional, os ciclos de autoquestionamento, os sintomas de mal-estar e momentos

de crise, formam parte do processo de seu próprio desenvolvimento. Ademais, é natural, em dados momentos, revisar introspectivamente a identidade profissional, uma vez que ela é um construto de maneiras de ser e de vivenciar a profissão e, portanto, pode ser entendida também como lugar de esperança e de resistência (FREIRE, 1997; NÓVOA, 2013).

Obviamente, o caminho seria menos pedregoso se houvessem estruturas que amparassem o docente de forma ampla desde o início de sua formação até o fim de sua carreira, contudo, nesse momento é preciso trabalhar com a realidade que se tem e encontrar meios de modificá-la, coisa que esse profissional sabe fazer com excelência.³⁵

6.13 Contexto sócio-histórico

Como já mencionado no início desse capítulo, Bolívar (2006) destaca como macrocategorias da construção da identidade profissional, a trajetória de vida, a história profissional, a formação recebida e a crise de identidade. Além desses aspectos, que são naturalmente subjetivos, sentidos e percebidos de forma singular pelo docente, acrescentou-se como macrocategoria o contexto sócio-histórico por entender que a profissão docente é permeada e, ao mesmo tempo, moldada pelas particularidades do marco temporal e do contexto social em que se desenvolve.

No contexto sócio-histórico da atualidade, caracterizado pela globalização e domínio do sistema capitalista, diversos são os impactos na estrutura e relação das classes, na divisão do trabalho, no papéis assumidos por homens, mulheres, grupos não heterossexuais ou minoritários, entre outros. A própria função da instituição de ensino mudou, onde por um lado passou a assumir diversas novas responsabilidades, e por outro, deixou de dar “garantias”, como o êxito profissional, por exemplo. Tais mudanças, balizadas por condições históricas, contextuais, culturais, políticas e, sobretudo, econômicas, têm configurado, ainda que de forma distorcida, incoerente e

³⁵ Um exemplo de movimento de resistência à cultura de excesso de trabalho que tem ganhado adeptos, chama-se renúncia silenciosa (*quiet quitting*). Essa perspectiva, representa um giro na forma de perceber o trabalho, no sentido de trabalhar para poder viver, e não viver para trabalhar. Especula-se que esse comportamento seja consequência das diferentes formas de vivenciar o trabalho no período de pandemia. Instaurado em julho de 2022 pela rede social TikTok, espaço virtual que conta com milhões de usuários jovens, é uma crítica às formas opressoras produtivistas da trabalho da atualidade. Algumas notícias sobre esse fenômeno foram publicadas em: <https://cutt.ly/Nwaavyzt> e <https://www.bbc.com/mundo/noticias-62549352>. Acesso em 03 set 2022.

competitiva, os projetos de escola e sociedade e, ao mesmo tempo, provocado uma crise na própria Educação.

Podemos constatar, por tanto, una crisis en la razón de ser de las instituciones escolares debido a una falta de consenso acerca de los fines que prioritariamente deben orientar su trabajo. Las presiones neoliberales le llevan a obsesionarse con preparar a trabajadoras y trabajadores; por otro lado, los grupos conservadores tratan de recuperar unos proclamados valores perdidos, pero que, a poco que se les pida aclaración, vemos cómo lo que buscan es recuperar poderes perdidos o privilegios discutibles en el presente. (TORRES, 2006, p. 35)

No campo da identidade profissional docente, Bolívar (2006) considera que sua constituição advém de quatro grandes contextos: as macroestruturas, que seriam as dimensões sociais, culturais e políticas educacionais; as mesoestruturas, como as instituições de ensino; as microestruturas, associadas às relações com a comunidade escolar; e as biografias pessoais. Contudo, essas estruturas que sustentam a própria profissionalidade docente são assimétricas e estão amarradas às dinâmicas das trajetórias de cada docente, fato que justifica que as desestabilizações sejam singulares para cada indivíduo e que não seja possível “homogeneizar” sua identidade.

Ademais, conforme já descrito, muitos dos problemas que afligem os docentes estão ligados ao próprio desenvolvimento histórico da profissão, a qual sofre com diferentes intensidades, os efeitos de cada época. Mesmo atravessando intempéries políticas e gerencialismos neoliberais que estão mercantilizando o ensino, convertendo os alunos em “clientes” e os cursos em “produtos”, muitos profissionais da educação, oscilando entre momentos de esperança e crise, tem se esforçado para salvaguardar o valor de sua função e, por conseguinte, sua própria identidade. Lamentavelmente, a crise geral da Educação culminada com a desprofissionalização docente é um dos motivos pelos quais os cursos de Licenciatura têm baixa procura em grande parte das instituições de ensino superior, inclusive no IFPR, preocupação demonstrada pela Participante 3:

Por mais que tenha os programas de permanência e tudo mais, o público das licenciaturas é cada vez menor porque a profissão não é atrativa. Se você for colocar frente a outras que não precisa nem do curso superior, tipo prestadores de serviço, vão ganhar uma remuneração maior que do professor... Então pra que entrar nessa...nessa roubada, né? Acho bem ruim. E as tecnologias em geral devem ser aliadas, mas como a gente vê nas EADs das esquinas, muitas vezes elas vêm pra mascarar mesmo...Fazer de conta que está fazendo educação e não está. E aí o professor então fica menos valorizado ainda socialmente, culturalmente. Não... não precisa dele, né? Não tem papel, ele não precisa existir. Mas por outro lado não sei se uma hora vai dar essa guinada, né? Então a população enxergar que a informação ela está disponível. E tudo que um médico usou de conhecimento pra se formar tudo está disponível na internet por exemplo. Mas o que faz dele um médico? É a sistematização do conhecimento. Isso vale para as outras profissões. Então, eu não sei se em algum momento essa percepção vai acontecer, porque tem muito hoje, na sociedade, eu acho essa confusão, da informação e do conhecimento, da diferença entre elas, e de como a sociedade enxerga. - Ah, mas não precisa ir para a escola. Está tudo está tudo disponível. Não precisa saber disso, está disponível. Mas está disponível, mas isso não te faz médico, não te faz engenheiro, não te não te faz... não te habilita para nada. (Entrevista 1, Participante 3).

Pelo relato, percebe-se também uma preocupação na qualidade da formação, uma vez que tem havido uma massificação de cursos ofertados principalmente à distância por instituições com pouca estrutura, conhecidas como “faculdades de esquina”. Essa apreensão demonstrada pela Participante 3, reforça sua identificação com a rede de institutos federais, a qual possui lema “Educação pública, gratuita e qualidade”.

À parte das mazelas da era atual que parecem coadunar para gerar diversas incertezas e entraves na cultura profissional docente, houve, no ano de 2020, um fenômeno inesperado que afetou significativamente o campo da educação: o novo Coronavírus (Covid-19). Seu alto nível de transmissibilidade acarretou uma pandemia e, para tentar contê-la, medidas de isolamento social foram tomadas, entre as quais o fechamento massivo de instituições de ensino, deixando em meados de maio do mesmo ano, cerca de 1.200 milhões de estudantes de todos os níveis de ensino sem aulas presenciais em mais de 190 países (CEPAL, 2020). Conforme declarado pela própria UNESCO (2020) o surto de Covid-19 transformou-se em uma grande crise educacional.

Abolida a presencialidade, a comunidade escolar enfrentou grandes desafios para adaptar um novo modelo educacional, sustentado pelas tecnologias digitais e pautado nas metodologias da educação online. Entre as incumbências dos docentes, Steimbregger; Bonilla; Portilla, (2022), destacam:

adaptar las clases a los entornos virtuales, readecuar contenidos curriculares, tareas y formas de evaluación, aprender a usar diversas aplicaciones y plataformas para habilitar vías de comunicación y para producir materiales audiovisuales con fines educativos, acompañar y orientar a lxs estudiantes en sus propios procesos de adaptación a los nuevos medios, reorganizar la agenda laboral y también la vida hogareña, reacomodar espacios de la casa para impartir las clases, etc. Procuramos así ir dando respuestas —con mayor o menor éxito— a las demandas que paulatinamente iban emergiendo, provenientes tanto de las políticas estatales e institucionales, como de los equipos de conducción o de cátedra, de colegas, del estudiantado y de sus familias. No sin horas extras de trabajo, cansancio y malestares varios. (STEIMBREGER; BONILLA; PORTILLA, 2022, p. 9)

Em uma revisão de literatura sobre o cenário educacional frente à pandemia Vieira; Silva (2020) identificaram diversos desafios enfrentados pela comunidade escolar, entre os quais estão as limitações estruturais (como acesso à internet e disponibilidade de dispositivos), a falta de suporte familiar para o acompanhamento dos alunos em atividades a distância e a ausência de formação e competência digital dos professores para a docência na modalidade de ensino remoto. As dificuldades desse momento pontual foram citadas por todos os participantes.

E aí muitos falavam: - Não, capaz. Quadro e giz está bom, papel e caneta está bom. Aí veio a pandemia e mostrou que não estava bom porque a gente não consegue replicar esse tipo de conteúdo, de ensino, esse tipo de construção em um modelo remoto, né?

Os apontamentos acima convergem os do relatório “*La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*”, emitido pela Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), que assume que o contexto pandêmico desvelou grandes brechas existentes nas diversas realidades, entre elas a digital, a qual não se limita apenas as condições e ao acesso a equipamentos, mas também do conjunto de habilidades requeridos para o meio digital (CEPAL, 2020).

A brecha mencionada no relatório, refere-se ao digital divide, termo utilizado na literatura internacional para determinar os que têm e os que não têm acesso, ou ainda, como termos mais recentes, os que fazem ou não fazem uso de mídias digitais, denominados pelo binômio “incluídos” e “excluídos” digitais (VAN DIJK, 2020)³⁶. Neste sentido, cabe destacar que, na atualidade, a fonte de poder radica na informação e os direitos básicos de qualquer indivíduo já não se restringem ao acesso à educação, saúde, saneamento básico e cultura; é preciso considerar também o acesso à

³⁶ Na obra *a Geopolítica do caos*, Ignacio Ramonet (1998) denomina como “inforricos” e “infopobres”.

comunicação em rede como uma dimensão da cidadania (ROSA, 2004). Em palavras de Castells (2003, p. 8): “Ser excluídos dessas redes é sofrer uma das formas mais danosas de exclusão em nossa economia e em nossa cultura”.

Embora haja discussões nas áreas de Ciências Sociais sobre os temas que implicam a exclusão digital e, por conseguinte, a exclusão social, bem como a lógica do desenvolvimento das tecnologias reguladas pelo mercado, entende-se que, mesmo nas limitações e assimetrias da realidade contemporânea, é no bojo de uma sociedade interconectada globalmente que o desenvolvimento individual e coletivo, econômico e social pode surgir. Consoante a este entendimento está Mori (2011), ao determinar a inclusão digital como um elemento de desenvolvimento econômico e multidimensional do sujeito. Visto por esse ponto, o desenvolvimento da competência digital de professores e alunos é uma forma de promover inclusão e desenvolvimento, justificativa coerente para que entre nas agendas de políticas públicas.

Preocupados com esse tema, Neves; Machado; Fialho, (2022) pesquisaram a autopercepção de docentes brasileiros sobre suas competências digitais e os desafios e estratégias utilizadas para seu desenvolvimento. Os resultados demonstraram que há uma carência de conhecimento e habilidades para uso de TDIC reconhecida pelos próprios docentes, contudo as condições inapropriadas para o trabalho, a falta de tempo para atender tantas demandas e a própria desmotivação dificultam seu desenvolvimento no entorno digital. Ainda assim, os investigados relataram instruir-se de forma autodidata ou estabelecer relações solidárias com colegas ou amigos para desenvolver sua CD, situação também apontada pelos participantes dessa pesquisa, destacada na seção relações sociais na instituição, e que se intensificaram no início das atividades à distância.

Ao tratar de contexto sócio-histórico nessa seção, não seria possível deixar de abordar essa crise sanitária que assolou o mundo, cujos efeitos ainda são (e serão por algum tempo) sentidos na Educação e em muitos outros campos. Sobre o ensino remoto e as condições da época, o Participante 1 declara: “[...] comparado ao presencial não tem nem o que dizer. Foi bem, bem triste assim. Eu acho que a gente perdeu um tempo muito precioso. Trabalhando ali, claro, tentando salvar gregos e troianos, mas com o mínimo, era o que a gente conseguia fazer”. (Entrevista 2, participante 1)

Talvez algumas das “sequelas” irreversíveis deixadas pela Covid-19 na forçada virtualização do ensino nos últimos anos foi fomentar uma reflexão docente

sobre sua relação com as TDIC, sobre o que realmente importa ensinar, sobretudo após tomar contato com as diversas realidades de seu alunato desveladas “por trás da tela” e sobre o porvir da profissão.

Então aí você precisa se aperfeiçoar, não sei se a palavra aperfeiçoamento combina, mas você precisa repensar. Então... se a gente não repensar o nosso futuro, como é que vai ser daqui tanto tempo? (Entrevista1, Participante 1).

Diante do exposto, é possível perceber as mudanças no contexto são, ao mesmo tempo, causas e consequências das transformações identitárias, por isso, para referir-se às identidades é preciso sempre considerar a estrutura social, o momento e as condições do próprio sujeito (LIMA, 2017). Nesse sentido, a pandemia pode ser citada como um incidente crítico que modificou não apenas trajetórias e identidades docentes, mas o rumo da educação como um todo.

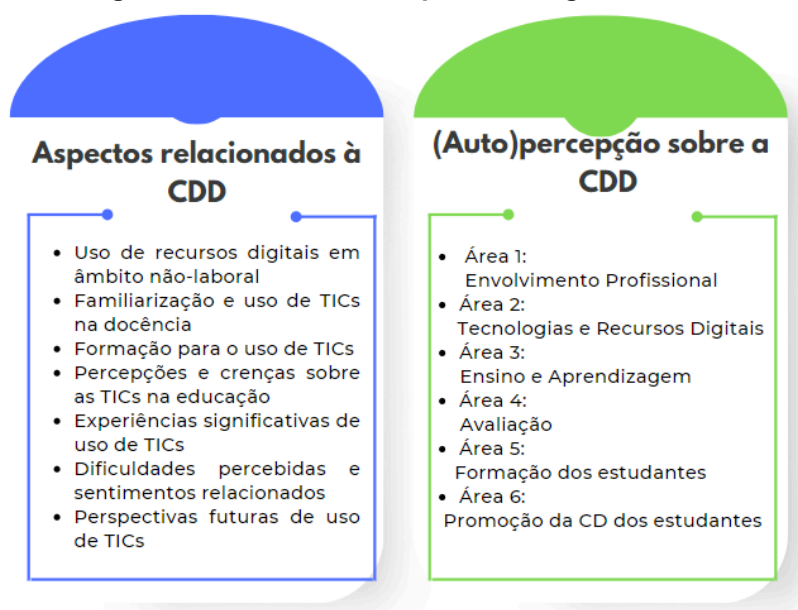
Para finalizar, encerro este capítulo com a frase célebre e sensível do grande educador brasileiro Paulo Freire.

Educação não transforma o mundo.
Educação muda as pessoas.
Pessoas transformam o mundo.
(Paulo Freire)

7 A URDIDURA DA COMPETÊNCIA DIGITAL DOCENTE: TEORIA E EMPÍRIA

Como já mencionado no início do capítulo anterior, a urdidura, também chamada de urdume, é a disposição dos fios longitudinais colocados no tear. Assim, todos os fios têm sua importância, pois se um falha, a peça não terá a qualidade esperada. O mesmo ocorre com a competência digital docente, que necessita de uma variedade de elementos que se relacionam entre si para que possa ser desenvolvida “por inteiro”. Essa urdidura, que se incorpora aos fios já dispostos da identidade profissional, é o tema desse capítulo que tem por objetivos elencar e descrever aspectos relacionados ao desenvolvimento da competência digital docente, relacionando com o arcabouço teórico mobilizado e com os relatos dos docentes e, apontar as (auto)percepções dos participantes acerca da sua competência digital docente nas diferentes áreas.

Figura 6. Urdidura da Competência Digital Docente



Fonte: Elaborado pela autora

7.1 Aspectos relacionados ao desenvolvimento da Competência Digital Docente

Apoiando-se no compêndio destacado na tese de Barahona, (2015) sobre a CD de professores de Educação Física, nos elementos destacados por Hernández, (2020), em outras leituras empreendidas e no conhecimento empírico da pesquisadora, elaborou-se uma lista com alguns aspectos que podem estar relacionados ao desenvolvimento da CDD, a saber: uso de recursos digitais em âmbito não-laboral; familiarização e uso de TICs na docência; formações para o uso de TICs;

percepções e crenças sobre as TICs na Educação; experiências significativas de uso de TICs; dificuldades percebidas e sentimentos relacionados e perspectivas de uso de TICs na docência.

Todos esses aspectos, entendidos aqui como variáveis subjetivas, foram analisados à luz dos referenciais mobilizados e cotejados com as declarações dos participantes e estão descritos nas seções subsequentes.

7.1.1 Uso de recursos digitais em âmbito não-laboral

Destaca-se que embora sejam tratados em diversos momentos “uso” de tecnologias, que passa por uma dimensão instrumental, entende-se que esse é um processo inicial, porém a competência digital é mais ampla, uma vez que abrange uma “alfabetização crítica, dignificante e libertadora, não uma capacitação como usuário de qualquer novo dispositivo que vá surgindo”. (GUTIÉRREZ; TYNER, 2012).

Para o desenvolvimento de habilidades no meio digital o primeiro passo é poder acessá-los. Esse acesso, segundo VAN DIJK; HACKER, (2003) se revela em quatro diferentes níveis, a saber:

- i)) Falta de experiência digital básica causada por falta de interesse, ansiedade computacional e falta de atratividade da nova tecnologia (acesso mental);
- ii) Não possuir computadores e conexões de rede (acesso material);
- iii) Falta de competências digitais causada por dificuldade de utilização e educação ou apoio social inadequados (acesso a competências);
- iv) Falta de oportunidades de uso significativas (acesso de uso)³⁷ (VAN DIJK; HACKER, 2003, p. 315)

Para cada acesso mencionado – mental, material, competências e uso – existe um tipo de barreira, mas todos eles conformam, de maneira associada ou não, uma forma de exclusão digital. Embora as políticas públicas buscam sanar majoritariamente o acesso material, cabe recordar que não basta possuir dispositivos e não saber explorá-los. Considerou-se, portanto, que o primeiro passo para a inclusão do docente nesse meio, é através do uso de TDIC para fins pessoais, ou seja, fora do âmbito laboral. A partir de uma familiaridade inicial e segurança que promovam a superação do acesso mental, o docente poderá interessar-se em implementá-las também em seu cotidiano de trabalho.

³⁷ Tradução nossa. Original: *i) Lack of elementary digital experience caused by lack of interest, computer anxiety, and unattractiveness of the new technology (“mental access”); ii) No possession of computers and network connections (“material access”); iii) Lack of digital skills caused by insufficient userfriendliness and inadequate education or social support (“skills access”); iv) Lack of significant usage opportunities (“usage access”)*. (VAN DIJK e HACKER, 2003, p. 315)

Muito se trata da exclusão digital dos alunos, porém os docentes também vivenciam em maior ou menor intensidade, as faltas de acesso mencionadas acima, especialmente a de competências digitais e a de oportunidades de uso significativas, conforme os relatos das entrevistas.

No tangente à primeira barreira citada por Van Dijk; Hacker (2003): o acesso mental, percebeu-se que as participantes femininas apresentam comportamento semelhantes entre elas e distinto dos participantes masculinos. Ambas relatam falta de atratividade por algumas tecnologias e recursos, insegurança e, inclusive, ansiedade relacionada ao seu uso. A Participante 3 diz não usar tecnologias vestíveis como o *smartwatch*, por considerar que perturbam sua privacidade, tampouco as de *smarthome*, por considerá-las dispensáveis. “Não tenho Alexa em casa, não tenho nada que ligue e desligue sozinho. Hoje tem um monte de utensílios domésticos que funcionam por aplicativos e tal, mas não tenho nenhum. E não sei se me acostumaria”. (Entrevista 2, Participante 3).

Em diversos momentos a Participante 4 relata ansiedade relacionada às TDIC, sobretudo ao uso do aplicativo de mensagens instantâneas WhatsApp: “Foi um processo bem longo até que eu optasse por adotar o aplicativo porque a situação de controle ela fica muito grande [...] e os níveis da minha ansiedade tendem a subir”. (Entrevista 2, Participante 4). Declara também ter resistência ao uso de bancos digitais e dinheiro virtual: “não consigo ainda confiar e sentir segurança nessa área”/ “não tem chamado muito minha atenção ainda e apresento uma resistência” (Entrevista 2, Participante 4).

Ambas declaram necessidade de ficar *off-line* alguns períodos para poder descansar melhor ou focar melhor em suas atividades, necessidade também revelada pelo Participante 1 para poder dedicar tempo a sua família, sobretudo por cobrança por parte de sua esposa:

[...] às vezes eu atendo no WhatsApp e ela fica louca comigo [...] - Mas... Por que está respondendo? - Ah porque, porque... Eu falo assim: - Às vezes é uma dúvida só que o cara tem daí vai perder, às vezes só na semana que vem pra poder responder, então não me impeço de responder né? E isso foi uma coisa que os alunos [...] perguntaram "a gente pode mandar mensagens no Whats pra você? porque tem professor que não gosta... Eu falei: - [...] Ah manda, mas vocês sabem que vou responder quando puder, né? E assim, tipo, mandou à noite, não vou te responder, final de semana, muito difícil pro professor responder também, né? Porque eu tenho outras prioridades. Então, é no sentido tentar dosar.

Ainda no referente ao acesso mental, os participantes masculinos se mostram mais receptivos e interessados em conhecer novos recursos e possibilidades de uso.

Para tanto, ambos confirmam assistir vídeos, lives e fazer leituras e cursos com certa frequência. O Participante 2 demonstra ainda maior preocupação em se atualizar pelo fato de estar cursando doutorado, e declara: “E tento buscar, me atualizar, ver o que que está surgindo de tecnologias novas, fazendo a leitura das pesquisas porque eu estou num momento muito específico da minha formação”. (Entrevista 3, Participante 2).

Quanto ao acesso material, todos os participantes declararam ter acesso, uma vez que possuem conexão à internet e dispositivos para uso próprio como smartphone, computador/notebook embora com limitações por serem modelos mais simples. As finalidades de uso mais citadas fora do âmbito laboral foram: solicitar transporte, comida, realizar transações bancárias, e para atividades de lazer, como acessar redes sociais, assistir vídeos, séries e filmes, e escutar músicas. Para o Participante 2, o uso de seu smartphone é tão frequente, que chega a declarar que é uma extensão de seu corpo.

Hoje considero o celular é o que eu mais uso. É uma extensão do meu corpo, da minha memória... Eu uso pra tudo, pra conversar com os amigos, pra conversar de forma profissional também, pra... sei lá...movimentação financeira, pra me informar, pra estudar, pra basicamente quase tudo né? Pra pedir comida [...]. E não só o celular, mas também o computador, a televisão, né? Pra assistir séries, streamings e tal. É uma relação, vamos dizer assim, diária, não tem dia que eu não eu faço alguma coisa ali nas tecnologias digitais, então é uma extensão do corpo mesmo.

O terceiro nível elencado – acesso a competências – refere-se à falta de competências digitais causada por dificuldades de utilização e educação ou apoio social inadequados. Nesse sentido, percebeu-se que, de forma geral, os participantes masculinos relatam menos dificuldades e maior segurança de uso de TICs, o que pode indicar maior nível de desenvolvimento digital em relação às participantes femininas. Essa pode ser uma peculiaridade específica do grupo analisado ou um indicador sobre as diferenças de possibilidades ou interesses de uso de TICs entre professores dos diferentes gêneros.

O quarto nível de acesso elencado por Van Dijk; Hacker (2003) é o acesso de uso, e refere-se à falta de oportunidades de uso significativas. Entende-se aqui como significativas aquelas situações que tiveram importância e despertaram interesse nos participantes em relação às TIC, levando-os a utilizá-las para a realidade de sua sala de aula. Esse nível, na perspectiva do âmbito não-laboral não foi analisado nesse estudo, pois optou-se por focar nas experiências significativas nas práticas

pedagógicas, descritas na seção “Experiências significativas de uso de TICs na docência”.

Todos os níveis de acesso acima mencionados apresentam em seu interior desigualdades que não podem ser ignoradas, especialmente por órgãos responsáveis pela formulação e execução de políticas públicas e diretrizes de ensino, como o Conselho Nacional de Educação, que no Parecer 05 de 2020, destaca algumas dessas dificuldades acentuadas na pandemia:

É importante considerar as fragilidades e desigualdades estruturais da sociedade brasileira que agravam o cenário decorrente da pandemia em nosso país, em particular na educação, se observarmos as diferenças de proficiência, alfabetização e taxa líquida de matrícula relacionados a fatores socioeconômicos e étnico-raciais. Também, como parte desta desigualdade estrutural, cabe registrar as diferenças existentes em relação às condições de acesso ao mundo digital por parte dos estudantes e de suas famílias. Todos estes aspectos demandam um olhar cuidadoso para as propostas de garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem neste momento a fim de minimizar os impactos da pandemia na educação (Parecer 05/2020 – CNE, p. 3).

7.1.2 Familiarização e uso de TICs na docência

Com vistas a uma educação digital para o exercício da cidadania, Kenski (2012) defende não apenas a produção e uso de tecnologias, mas encontrar meios para participar socialmente de forma integrada em diferentes comunidades e culturas. O maior desafio, entretanto, é que para educar com (e para) as tecnologias o docente necessita estar familiarizado, ao menos, com os recursos que utiliza com frequência e estar disposto a aprender a usar muitos outros que são desenvolvidos e/ou aperfeiçoados constantemente.

Ao tratar do uso de recursos, todos docentes afirmaram usar com grande frequência editores de texto e planilhas (Word e Excel); programa de elaboração e apresentação de slides (Power Point e Prezi) e o Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle, adotado pela instituição a partir do início da pandemia Covid-19.

O Participante 1 usa frequentemente em suas aulas o software de matemática Geogebra, e o Participante 2, o App Inventor. Ambos possuem experiência com robótica e usam quando possível simuladores para ensino de suas disciplinas (Matemática e Física) e Scratch para noções de programação. Todos esses recursos são utilizados via smartphones, notebooks e/ou computadores dos laboratórios de informática do IFPR.

A Participante 3 relata fazer uso de simuladores de microscópio, propostas gamificadas como o Kahoot e atividades colaborativas através do Google Docs e Google Sala de Aula, além de software de de desenho gráfico (Canva); e de mapas mentais (Miro, Mapmind), recursos citados também pelo Participante 1. A Participante 4, por sua vez, limita-se mais ao uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem como espaço para disponibilização de materiais e de atividades de discussão coletiva de leituras como os fóruns.

Diante das exposições dos docentes é possível perceber que aqueles que possuem maior familiarização com as TIC utilizam maior variedade de recursos em suas aulas, o que é um caminho de mão dupla, uma vez que pelo manuseio mais frequente adquirem maior familiaridade e, por conseguinte, maior segurança. Essa relação entre manuseio e domínio é expresso pelo Participante 2 “Na questão de operacionalizar eu não tenho tanta dificuldade porque eu sempre estou mexendo em alguma coisa assim, sabe?” (Entrevista 2, Participante 2).

Pelo relatos de uso de TICs na prática pedagógica, nota-se que conforme vai adquirindo familiaridade, o Participante 1 avança para uma compreensão mais profunda e crítica, que vai ao encontro dos pressupostos da CDD. Ele declara:

Esses [recursos] eu fui aprendendo a usar ao longo da docência. Eu sempre gostei e achava muito legal, só que no início eu era muito mais um consumidor de tecnologia. Eu consumia aquele software apenas pro básico dele, sem pensar em como utilizar de forma a construir o conhecimento. (Entrevista 2, Participante 1)

Sabe-se, porém, que para que haja uma efetiva inclusão digital, o acesso físico aos recursos é primordial. Lamentavelmente, por questões orçamentárias e de infraestrutura, esse aspecto fica prejudicado em boa parte das instituições de ensino no Brasil, especialmente as públicas, como é o caso do IFPR que pertence a rede federal de ensino. Algumas limitações foram expressas pelo Participante 2:

Então... assim... a infraestrutura da escola as vezes não é adequada né? [...] antes da pandemia a gente não tinha Wi-Fi ali no Instituto Federal do Paraná, a gente não tinha internet para os alunos e isso me limitou bastante para usar. Algumas coisas precisa estar online, e aí não tinha. Ou se tinha, era uma conexão muito, muito fraca. Os laboratórios de informática algumas vezes também... tem bastante laboratório ali, mas à noite é bem complicado de utilizar porque tem o curso de sistemas de informação e eles que utilizam aqueles laboratórios. (Entrevista 2, Participante 2)

Outrossim, de nada serve uma infraestrutura tecnológica adequada se os professores não sentirem interesse ou não souberem fazer uso na prática, por isso, criar estratégias de formação e motivação para esse fim, são primordiais.

7.1.3 Formação para o uso de TICs

Um dos pontos neurálgicos da CDD encontrados na seção de evidências e lacunas da revisão de literatura foi o de formação para o uso de TIC para fins pedagógicos. Diversas pesquisas, realizadas em diferentes países, reforçaram essa necessidade, entre as quais estão as de Villa et al. (2019); Ata e Yildirim, (2019); Boudet (2017); Flores; Gurieva e Arredondo, (2020); Trindade; Moreira e Ferreira (2020); Çebi; Reisoğlu, (2020), Andrade; González e Martín (2020); Márquez; Olivencia e Meneses (2018); Escudero; Gutiérrez e Somoza (2019).

Embora no referencial acima não constem estudos feitos no Brasil, a ausência de oferta de formações direcionadas a esse fim e as dificuldades sentidas por muitos docentes são também uma realidade local que vieram à tona a partir do ensino remoto emergencial instaurado no período de pandemia, conforme denota a pesquisa de Neves; Machado; Fialho, (2022) intitulada “Competência Digital Docente para o Ensino Remoto em tempos de isolamento social decorrente da Covid-19”.

Sobre essas dificuldades os Participantes 2 e 3 declaram: “No início assim... foi um sentimento de insegurança... assim: como é que eu vou dar aula online? Nunca tinha dado, nunca tinha feito nada, gravado (Entrevista 2, Participante 2). “Para algumas pessoas é fácil, mas pra mim era difícil [...] parece que a gente não estava cumprindo bem o nosso papel” (Entrevista 2, Participante 3).“

No intento de qualificar os docentes para a oferta de ensino remoto algumas iniciativas foram tomadas a nível institucional, entre as quais estão a criação de um Grupo de Trabalho para temas relacionados ao AVA Moodle; formações pedagógicas sobre abandono escolar, dilemas e desafios de inclusão na pandemia, recursos como animações e jogos para o ensino, entre outras.

Algumas dessas formações foram avaliadas positivamente pelos docentes participantes, entretanto, conforme seus relatos, nenhuma pareceu promover efetivamente a CDD, sendo consideradas, inclusive instrumentais: “[...] mas todas elas advieram da pandemia, porque precisou. E foram formações genéricas, sabe? Formações só para nos instrumentalizar. Então, não foi nada que causasse uma reflexão pedagógica, uma reflexão didática do uso (Entrevista 2, Participante 1).

Por outro lado, há docentes que desejam e necessitam formações básicas, com foco instrumental, como expressa a Participante 3:

Você vai fazer com uma expectativa. - Ah vou tentar aprender essa ferramenta, Vou utilizar essa ferramenta, vou... E aí dá uma volta e não chega

a lugar nenhum. Daí vai dizer, sei lá coisas teóricas, coisas diversas... não que teoria não seja importante, mas assim você sai sem aprender a ferramenta. Então acaba sendo frustrante. (Entrevista 2, Participante 2)

Para evitar situações desse tipo, o ideal seria que as ações formativas tivessem uma dimensão micro, ou seja, que fossem efetivadas a partir de mapeamento sobre as reais necessidades dos docentes do quadro institucional em cada campus e colegiados, de forma a direcionar e, quando possível, personalizar propostas formativas para cada caso. Também seriam válidos estudos e ações com enfoque ao desenvolvimento das CDD, similares ao Grupo de Trabalho Ava Moodle, que foi citado como experiência exitosa e importante fonte de apoio e de crescimento coletivo entre os docentes do campus.

Outro aspecto bastante específico de demanda formativa presente nos relatos dos Participantes 1, 2 e 4, e também denunciado nas evidências e lacunas da revisão de literatura efetivada, é a ausência de um enquadramento teórico-metodológico capaz de respaldar as práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias. Refletindo sobre essa carência, o Participante 1 relata sentir-se até incomodado.

Nesse sentido eu tenho um desejo, sabe? Um dos vários desejos é me aprofundar mais nessa questão das TICs, das tecnologias digitais. Buscar aprender sobre e principalmente criar um arcabouço teórico, sabe? Porque eu acho que, assim, como aquilo que eu te falei, eu acho que a questão técnica, eu me defendo um pouco. Então, às vezes um colega precisa eu vou lá, consigo ajudar ali e tal, mas ainda o que eu sinto falta pra mim, pra mim, é justificar teoricamente o porquê que eu faço assim, né? Buscar então eu faço isso, por isso. E isso que ainda me incomoda, me incomoda mesmo. (Entrevista 2, Participante 1).

Certamente a afirmativa acima advém de um docente que já possui um nível de consciência mais aprofundado sobre as TIC, o que permite presumir que possui sua CD mais desenvolvida. Contudo, é notório que se depara com muitas incertezas sobre os caminhos e finalidades educativas que envolvem as tecnologias enquanto aliadas no processo de ensino e aprendizagem.

Ainda que todos os participantes desse estudo declararam³⁸ haver realizado em algum momento formações direcionadas ao uso de TIC, todos demonstram

³⁸ Conforme consta no Quadro 5, o Participante 1 indica ter realizado onze cursos, totalizando 150h; o Participante 2 indica haver cursado uma disciplina de mestrado de 80h e está realizando pesquisa doutoral relacionada à tecnologias educacionais; a Participante 3 indica haver realizado um curso de 40h e outros dois cursos incompletos; e a Participante 4 indica haver realizado cinco cursos que totalizam mais de 120h.

necessidade de preenchimento de lacunas percebidas em sua formação e interesse pelo tema competência digital.

Pretendo sempre me manter atualizado em relação ao uso das tecnologias principalmente, não só o uso instrumental, o uso como aquelas três dimensões da competência que você falou, a dimensão do uso mesmo, a dimensão pedagógica e a dimensão metodológica. Só que eu não conheço a competência digital, não tenho muita leitura sobre isso, mas eu acho que é essencial para o uso das tecnologias e para o professor se manter atualizado e trabalhar em consonância com o mundo fora da escola. Então, por isso, eu pretendo, sim conhecer mais sobre isso e me aperfeiçoar. (Entrevista 3, Participante 2).

Cabe ressaltar que, obviamente, nem todos os docentes tem essa vontade intrínseca de formação e incorporação de tecnologias educacionais, porém essa é uma necessidade crescente haja vista que a ausência da competência digital tende a comprometer a atuação plena dos indivíduos na sociedade. Ademais, a CDD é condição essencial para responder às políticas nacionais de educação vigentes, como a Base Nacional Comum Curricular, que trouxe novos desafios à educação ao direcionar a aprendizagem com enfoque nas competências e habilidades relacionadas às tecnologias; e o Programa de Inovação Educação Conectada, cujo propósito é fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica. Além dessas, há o Projeto de Lei 4513/2020 que institui a Política Nacional de Educação Digital, em processo de tramitação,³⁹ que tem entre seus objetivos o desenvolvimento de competências digitais na educação, desde o ensino fundamental.

Isto posto, ratifica-se os achados da revisão da literatura empreendida para essa tese os quais denotam a urgência e importância de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento digital dos docentes para que tenham condições de ensinar (e aprender) com as tecnologias digitais nos diferentes contextos em que atuam.

7.1.4 Percepções e crenças sobre as TICs na educação

Ao compor o estado da arte desta pesquisa, identificou-se que as percepções e crenças dos docentes sobre as TICs podem exercer influências sobre a forma como desenvolvem suas habilidades digitais. Nesse sentido, contrariando o senso comum de que os docentes são resistentes ao uso de TIC, Cordero (2015) destaca que eles estão dispostos sim a integrá-las em sua prática pedagógica, contudo, muitas vezes,

³⁹ Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/154469> Acesso em 25 jan 2023.

não sabem como fazê-lo. Convergindo com este pensamento, Barahona (2015, p. 390) ratifica: *“estamos convencidos de que existe una buena predisposición para integrar las TIC en los procesos de enseñanza. Ahora la cuestión ya no es si queremos o no integrarlas, la cuestión es cómo lo vamos a hacer”*.

No escopo desse estudo isso também se confirma, uma vez que os quatro participantes demonstraram interesse pelo uso de tecnologias na educação e desejo de desenvolvimento de sua CD, especialmente por ser o Instituto Federal uma instituição voltada à educação, ciência e tecnologia, conforme consta em seus documentos regulamentadores. Por esse motivo, o Participante 1, afirma: “A competência digital, ela é importantíssima para nós enquanto professores, principalmente na nossa instituição que tem um viés tecnológico, né? Deveria ter, em um dos seus alicerces, o uso de tecnologias. (Entrevista 3, Participante 1). Sabe-se, portanto, que para que isso ocorra de maneira satisfatória, muitos obstáculos no interior da instituição devem ser superados, sobretudo o orçamentário, dado que para aquisição de materiais suficientes e de ponta, provimento de formações para seus servidores, é preciso certa disponibilidade financeira.

No tangente a obstáculos para o desenvolvimento da CDD, além do âmbito institucional já citado, Hernández (2020) classifica ainda outros três: o pessoal, que inclui a carga de trabalho x falta de tempo); o pedagógico-didático, que abrange o papel ativo dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e de inovação; e o sociocultural, que reside na consciência crítica sobre uso e impacto de tecnologias. Essa consciência crítica é percebida pela Participante 4 ao mencionar que: “a tecnologia pode vir para auxiliar, mas ela também pode vir para precarizar o próprio processo que é denominado, na docência, de uberização desse espaço virtual, do professor flexível. (Entrevista 2, Participante 4). Sua postura reticente é uma maneira de salvaguardar sua profissionalidade dentro dos princípios construídos em sua trajetória formativa e profissional, e sua inquietude ganha eco ao considerar a tendenciosa desprofissionalização docente das últimas décadas.

Ainda para o uso das TIC na Educação existem três aspectos próprios da ação docente que devem ser considerados: *“qué tecnología utilizar, cuándo introducirla, cómo hacerlo y para qué”* (ESTEVE MON; LLOPIS NEBOT; ADELL SEGURA, 2022, p. 4). Esse caminho, iniciado pelo conhecimento instrumental (o quê), sua adequação ao contexto e necessidades (quando), seguido pela identificação do uso pedagógico potencial (para quê) e, por fim, a maneira como incorporar na prática (como). Para os

autores (idem), este processo, que é de grande complexidade, fomenta uma revisão introspectiva sobre diversos elementos pessoais e sobre determinantes contextuais que podem incidir no potencial que tem a tecnologia para transmitir informações e favorecer o conhecimento. Essa noção aprofundada e reflexiva, característica de uma CDD desenvolvida, é manifestada pelo Participante 2:

Pra mim o uso das tecnologias... o conhecimento delas tem que estar aliado ao conhecimento pedagógico e curricular e disciplinar também. O professor tem que saber a disciplina que leciona, no caso eu tenho que saber física, tem que saber metodologia de ensino e tem que usar as tecnologias. Na intersecção desses dois conjuntos, vamos dizer assim, tem que trabalhar esses três elementos, eles têm que estar em conjunto. Então é legal e a Competência digital é essencial (Entrevista 3, Participante 2).

Ao tratar do uso de Tecnologias na disciplina que ministra, o mesmo Participante declara: “elas auxiliam muito o processo de ensino-aprendizagem. Elas potencializam, na verdade. Eu vejo que potencializa a forma de ensinar. [...] ajudam muito na visualização de fenômenos físicos que muitas vezes são abstratos. (Entrevista 2, Participante 2). Como vantagem também agrega:

E além dessas questões de auxiliar a visualização do conteúdo, elas ajudam também a deixar a aula mais dinâmica. Então se você quer tirar o protagonismo do professor, quer fazer uma atividade diferente, quer que o aluno seja mais ativo, as tecnologias ajudam muito porque elas têm muitos recursos né? Jogos, quizz... você pode fazer uma atividade de realidade aumentada. Você pode fazer e aliar com as metodologias ativas. Então é isso... As tecnologias ajudam auxiliam muito o professor a trabalhar, com novas metodologias para aumentar o protagonismo do estudante. (Entrevista 2, Participante 2)

Certamente, a disciplina que ministra – Física –, assim como o Participante 1, (que ministra Matemática), favorece o uso de recursos diversos como aplicativos e simuladores, propiciando inovações metodológicas nesse campo, situação diferente da Participante 4 que ministra disciplinas específicas no curso de Pedagogia, centradas em aspectos mais teóricos. Possivelmente, as dificuldades que a docente expressa sentir advém não apenas de suas habilidades no entorno digital, mas sim da impermeabilidade tecnológica⁴⁰ dos componentes curriculares que oferta, motivo que também pode reforçar, em certa medida, sua resistência às tecnologias.

⁴⁰ Expressão utilizada para referir-se ao carácter *tecnoescéptico* que condiciona a penetração das TICs nos processos de ensino e aprendizagem (BARAHONA, 2015).

Entretanto, é importante reforçar que por mais que as TIC ofereçam muitas possibilidades no campo da Educação, elas são apenas ferramentas (BARAHONA, 2015) Assim, ainda que se deposite muitas expectativas em suas potencialidades, não são elas a solução para a educação no geral. O professor sim, é o eixo central, dele depende o êxito dos educandos, afinal são eles os responsáveis por elaborar situações de aprendizagem e guiar os estudantes nesse caminho, tomar decisões sobre o desenvolvimento curricular, aprender de maneira contínua e, ainda colaborar com outros docentes e outros projetos (HERNÁNDEZ, 2020).

7.1.5 Experiências significativas de uso de TICs

Tardif (2014) destaca que o saber docente é plural e é adquirido através de fontes variadas e por diferentes naturezas. Logo, as experiências valoradas como significativas, ou seja, aquelas que resultam positivas ou exitosas no exercício da profissão, configuram-se também como fonte de saberes e podem converter-se em práticas cotidianas.

Entre as experiências marcantes de uso frequente relatadas pelos docentes participantes dessa pesquisa estão as salas de aula virtuais, o uso de simuladores para física, biologia e matemática, mapas mentais para esquemas sobre conteúdos, wikis para construção coletiva de conceitos, atividades gamificadas de revisão e fóruns de discussões nos ambientes virtuais. Ao recordar dos recursos utilizados nas aulas on-line, a Participante 4 comenta: “[...] os acadêmicos participavam utilizando os recursos que tinham na sala, o espaço escrito de mensagens, o ícone da mãozinha, o microfone. E foram experiências bem positivas e na modalidade EAD também”. (Entrevista 2, Participante 4). Também para a comunicação e realização de atividades em aula o aplicativo WhatsApp foi citado. Nele, através do grupo das turmas o Participante 1 publicava questões e os estudantes respondiam de forma síncrona, interagindo uns com os outros.

[...]eu achei legal porque dentro do próprio grupo eles estavam interagindo, discutindo, citando a mensagem do outro ou corrigindo as afirmações, as respostas deles. [...] Foi fantástico. Eles saíram da aula assim: “Nossa, que legal! Vamos fazer de novo?” (Entrevista 2, Participante 1)

De forma geral, as TICs propiciam muitas formas de interação, entretanto elas requerem a aderência dos estudantes uma vez que diversas atividades dependem de sua participação massiva e colaboração. Exemplo disso é o uso de webcams nas

salas de aula online que, ao serem mantidas desligadas por grande parte dos estudantes, limita significativamente a prática pedagógica de muitos professores.

Em uma pesquisa sobre os diferentes fatores que influenciam ou determinam as atitudes e práticas docentes em relação ao uso de tecnologias em sala de aula, Talanquer (2009) destaca que o recurso só será utilizado se permitir que eles alcancem de maneira efetiva os objetivos estabelecidos, sem demandar muito tempo e esforço. Exemplo dessa “perda” de tempo para criar uma aula gamificada foi citado pela participante 3: “Acho que eu me frustrei muitas vezes com Kahoot. Porque demorei tanto pra fazer e acabou ali. Então será que valeu a pena? Tanto tempo despendido pra montar. Acho que não...” (Entrevista 2, Participante 3). A questão do tempo demandando para realizar atividades sem o sucesso esperado foi citado também pela participante 4: “[...] sou sincera em dizer que é difícil... quando a primeira tentativa não gera êxito, então... é frustrante. Porque eu sempre analisava de modo pragmático como perda de tempo”. (Entrevista 2, Participante 4)

Talanquer (2009) salienta ainda que as TICs só serão incorporadas se não requirirem grandes modificações nas práticas já estabelecidas pelos docentes, isso, possivelmente, porque afetam seu *habitus* professoral, entendido como parte de um todo que estrutura a epistemologia da prática docente, ou seja, os saberes que compõem e que performam as ações e comportamentos que se cristalizam na sua identidade profissional. “A minha preocupação é sempre essa... de... de repente, estar muito atrelada ao virtual e não dedicar o tempo para o aprofundamento do conceito específico” (Entrevista 2, Participante 4).

Embora o ensino remoto e a forma acelerada de sua aplicação no contexto da pandemia tenham sido considerados pelos participantes dessa pesquisa como frustrante e insuficiente, através dele muitas práticas mediadas por tecnologias foram obrigatoriamente instauradas, proporcionando-lhes também novos aprendizados. É inegável que houve uma ruptura de paradigmas, a qual fez com que se percebesse a importância da formação para uso de tecnologias, incluindo-se, neste caso e contexto, a competência digital docente.

Ao avaliar sua envolvimento com as TICs no período de pandemia, a participante 4 declara que encontrou dificuldades, mas que foi positivo. “E aí quando passam algumas horas, ou até mesmo dias, você percebe que aquilo foi importante porque gerou um nível mais elevado de consciência e de aprendizagem.” (Entrevista

2, Participante 4). Por outro lado, vale recordar que ao serem percebidas como uma capacidade para mobilizar recursos cognitivos pertinentes em dadas circunstâncias, desenvolvidas tanto pela formação quanto na prática diária, as competências se transformam em expertise e *habitus* docente, proporcionando estabilidade de sua identidade (BOLÍVAR, 2006).

Também foram citadas por todos os participantes experiências de uso de TICs em que os estudantes foram os protagonistas, ou seja, eles quem elaboraram atividades e apresentaram aos demais, como forma coletiva de construção do conhecimento. Nesses casos, os docentes relataram ter conhecido com eles diversas ferramentas que sequer sabiam que existiam, conforme cita o Participante 2:

E essas atividades me surpreenderam bastante, porque eles usaram mesmo as tecnologias. As aulas deles ficaram muito bacanas e eles gostaram. Eu fiquei surpreso... E eu não deixei nada específico tipo: você vai usar aquele aplicativo ou esse aplicativo. Eles foram atrás. Muitas coisas que eu não conhecia. Eles foram atrás e muitas coisas que eu não conhecia, eu fiquei sabendo por eles. Foi bem bacana. (Entrevista 2, Participante 2).

Considerando as possibilidades pedagógicas advindas do uso criativo e cooperativo das TICs, bem como as benesses trazidas nas atividades exitosas, é possível que se convertam em instrumentos de seu repertório e, pouco a pouco, tais práticas sejam mantidas e aprimoradas, conforme as necessidades e possibilidades de cada centro escolar. Porém, conforme exposto acima, as experiências vivenciadas trouxeram dificuldades e com elas sentimentos diversos, como se detalha na seguinte seção.

7.1.6 Dificuldades percebidas e sentimentos relacionados

Pesquisas como a de Rosero (2017) revelam que os docentes utilizam recursos digitais cotidianamente, porém esse uso é majoritariamente para fins pessoais. Embora a familiaridade com TICs seja essencial para o desenvolvimento da competência digital, o uso desses recursos em práticas de ensino e aprendizagem são distintos do uso doméstico. (PALACIOS-RODRÍGUEZ; CABERO-ALMENARA; BARROSO-OSUNA, 2023). Entre os motivos apontados para a falta de integração das TIC nas atividades pedagógicas estão as dificuldades sentidas por falta de condições de acesso, familiaridade, formação, oportunidades de uso, etc.

No escopo dessa pesquisa, nas entrevistas realizadas, os participantes declararam que as dificuldades maiores são relacionadas à conectividade

(especialmente dos estudantes), a falta de conhecimentos dos recursos disponíveis e como usá-los e pouco suporte por parte da instituição no que se refere à formações que considerem as especificidades do contexto em que atuam e das disciplinas que ministram. Tais fatores são assimetrias do campo pessoal e institucional que configuram dimensões de exclusão digital, conforme já citado.

Para minimizar questões de falta de acesso pelos estudantes, foram realizadas pela instituição e governo federal iniciativas assistencialistas emergenciais como proventos para conexão com internet, disponibilização de notebooks, tablets, smartphones, chips e outros. Para as dificuldades relacionadas ao manuseio de tecnologias lhes foram ofertadas formações focadas ao uso de ferramentas como o Google Meet, o Ava Moodle e o Google Classroom. Nesse sentido, uma possibilidade de investigação importante na área de Assistência Estudantil seriam as dificuldades dos discentes em relação às TICs. Com um panorama, seria possível promover cursos de extensão que atendessem suas maiores necessidades.

Para dirimir as dificuldades sentidas pelos docentes, conforme exposto na seção Formação recebida, foram ofertadas pela instituição, no início da pandemia, algumas formações focadas basicamente no uso instrumental das tecnologias para a educação. Seria importante, porém, que houvesse continuidade dessas formações e que fomentassem o desenvolvimento da CD do quadro funcional, uma vez que, embora o ensino remoto haja sido extinguido pelo retorno das atividades presenciais, as TICs são uma realidade permanente e requerem constante atualização. Essa consciência é expressa pelo Participante 1: “Mas em relação ao uso eu sou bem humilde, sei que eu tenho muita coisa pra aprender e que não vou conseguir estar acompanhando tudo, né?”. (Entrevista 2, Participante 1).

Essa afirmativa revela também um sentimento bastante importante que foi identificado nos relatos com relação às tecnologias na educação: a sensação de não conseguir acompanhar suas inovações e o conhecimento dos alunos. Ao codificar outros sentimentos no Atlas.ti foram identificados ainda: ansiedade, frustração, medo, receio, angústia, sobrecarga, incômodo, esperança, alívio, contentamento, entre outros. Embora essa pesquisa não tenha cunho quantitativo, identificou-se, porém, que os sentimentos relacionados são majoritariamente negativos, assim, uma oportunidade de pesquisa futura seria elencar tais sentimentos e identificar em que aspectos, mais especificamente, se vinculam.

7.1.7 Perspectivas futuras de uso de TICs

O fenômeno da globalização promoveu importantes transformações tecnológicas, que atingem a política, a economia, a cultura, a ciência, a educação e, por conseguinte, o exercício profissional da docência (LIBÂNEO, 1998). Entre as criações mais impactantes na ordem mundial, relacionada às TIC e que foi um marco tecnológico, está a internet, a qual, desde seu surgimento, em 1969, possibilitou diversas outras inovações e gerou muitas expectativas em relação a difusão do conhecimento. Considerava-se, inclusive, que promoveria a inclusão de toda a população mundial no universo das informações (MATTOS, 2003), e poderia substituir totalmente os professores. Essa incerteza segue renovando-se conforme vão sendo desenvolvidos novos recursos, como por exemplo mais recentemente a plataforma de inteligência artificial ChatGPT, que tem dividido opiniões entre especialistas e sido novo elemento para a crise de identidade dos docentes. Esse receio que se prolifera em relação à evolução tecnológica é expresso pela Participante 3:

[...] a gente estava até conversando sobre isso... porque dá medo de envelhecer e não acompanhar a evolução tecnológica. Não nesse sentido, por exemplo, dessas coisas de casa, que a gente não vai sentir necessidade; mas no trabalho... é possível que a gente fique ultrapassado. [...] Então eu acho que eu tenho medo de ficar desatualizada por não acompanhar esse processo de evolução e tudo mais. (Entrevista 2, Participante 3).

Entretanto, apesar das incertezas, todos os docentes participantes afirmaram que sentem benefícios em suas aulas ao atrelarem TICs, e que por esse motivo, pretendem conhecer ainda mais os recursos disponíveis de forma a incrementar continuamente. “Eu pretendo, pro próximo semestre letivo, preparar todas as aulas, com um pouco mais antecipação e, à medida do possível, já ir inserindo mais tecnologias digitais pra que eles possam utilizá-las.” (Entrevista 2, Participante 1).

Apesar da pandemia ter sido um elemento que acentuou a crise do professorado com relação às TICs, os docentes afirmaram que mesmo assim, serviu de motivação para conhecer outras formas de ensino.

eu acho que a pandemia, pra mim, ela acelerou ainda mais o desejo e a curiosidade de buscar as TICs ou seu uso em sala de aula. Eu tinha o gostinho... gostava, mas só que o meu uso ainda era esporádico. Nem sempre era possível...Então a gente trabalhava como dava. E aí a pandemia forçou, né? Nos colocou nessa condição. Então pra mim enquanto docente, ela acelerou ainda mais essa necessidade de utilizar. E junto com a necessidade de utilizar devido a buscar, a entender, a ler, a ouvir outros especialistas falando, essa questão assim de confirmar que ela é muito útil, que ela pode ser útil nos encaminhamentos da sala de aula. [...] (Entrevista 2, Participante 1).

Da mesma forma, todos os participantes relataram que seguirão utilizando diversos recursos que aprenderam a usar durante a pandemia, entre os quais estão videoaulas, aplicativos de mapas mentais e esquemas, recursos de gamificação do ensino, simuladores, nuvens de compartilhamento de materiais de aula, wikis, fóruns e sala de aula virtual, entre outros. Quanto aos ambientes virtuais de aprendizagem, a Participante 4 relata que sua experiência foi bastante positiva nas turmas e disciplinas que ministra, por isso, mesmo ao retornar à modalidade presencial, manteve disponível esse ambiente virtual para atividades paralelas e complementares; e afirma: “não desejo abrir mão desse recurso”. (Entrevista 2, Participante 4). A mesma situação foi relatada pelo Participante 1 e pelo Participante 2:

Algumas coisas, uma das coisas que eu que eu tenho batalhado muito é pelo Moodle. Eu vejo que o Moodle é um ambiente virtual, que auxilia muito mesmo o professor, e não precisa ter conhecimento aprofundado dele, conhecimentos mínimos ali, já é assim... fantástico, sabe? Então, pretendo sim, manter o Moodle. [Entrevista 2, Participante 1).

E eu acho que principalmente para avaliação, eu pretendo utilizar bastante as ferramentas do ambiente virtual de aprendizagem que eu não utilizava antes. Vídeos também pretendo deixar disponibilizados que eu nunca deixava. E pretendo continuar sim, pretendo ir aprimorando, né? Que tem várias ferramentas que eu não utilizei ainda. E ficou mais fácil também, né? Vamos dizer assim, você tem mais trabalho para preparar, mas depois para você organizar essas avaliações, corrigir... é mais fácil. [...] Demanda mais tempo para preparar, mas depois que você ganhou ali um o hábito, fica mais fácil. (Entrevista 2, Participante 2)

7.2 (Auto)Percepções sobre a Competência Digital Docente

Conforme descrito no capítulo 2, “De Competência a Competência Digital Docente: o primeiro fio”, nos últimos anos têm proliferado pesquisas que apresentam ou discutem *frameworks* para o desenvolvimento e avaliação da CDD, bem como estudos de caso em diferentes realidades. A maioria dessas pesquisas se baseiam no modelo DigicompuEdu (REDECKER; PUNIE, 2017), que por ser um material com importante detalhamento de dimensões e áreas imbricadas na CDD, tornou-se referência internacional no campo de tecnologias na educação.

Ocorre, porém, que grande parte das investigações têm se centrado em avaliar os níveis de CDD, com a intenção de “enquadrar” cada docente em uma perspectiva mais quantitativa, o que certamente pode ter sua importância, mas que se difere da intenção desse estudo. Por isso, a terceira dimensão da entrevista elaborada teve por objetivo promover reflexões sobre o construto CDD, suas habilidades e

desempenho nas diferentes áreas previstas no DigiCompuEdu (REDECKER; PUNIE, 2017), conforme disposto na Figura 5.

Figura 7 - Áreas de Avaliação da Competência Digital Docente



Fonte: Lucas; Moreira (2018)⁴¹

7.2.1 Área 1: Envolvimento Profissional

A primeira área elencada é a de envolvimento profissional, a qual segundo Trindade; Moreira; Nunes (2019), refere-se às competências do docente para o uso de TDICs para comunicar, colaborar e evoluir profissionalmente. Essa área da CDD, descrita no DigCompEdu: Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores serve para qualificar as interações entre a comunidade escolar e outras partes interessadas (LUCAS; MOREIRA, 2018), o que segundo o Participante 1, é essencial, pois é base para o funcionamento do trabalho como um todo. "Eu vejo que você tem que ter a competência digital não somente para dar aula, ela é necessária pra você poder trabalhar nas escolas" (Entrevista 3, Participante1).

Para tanto, conforme o referido documento, a área de envolvimento profissional contempla quatro aspectos: a comunicação institucional, colaboração profissional, prática reflexiva e desenvolvimento profissional contínuo digital, os quais tem por ponto comum a partilha e o desenvolvimento ativo individual e coletivo, o que, segundo os relatos, notoriamente ocorre no IFPR, porém de forma concentrada entre

⁴¹ Este estudo baseia-se no modelo *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu* (REDECKER; PUNIE, 2017), porém também utiliza como referência a versão em português, Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores (LUCAS; MOREIRA, 2018), especialmente para figuras.

os grupos de trabalho, como Colegiados e Comissões, ou entre colegas mais próximos que ministram as mesmas disciplinas, como relata o mesmo Participante.

Eu estou trabalhando muito próximo de uma colega aqui da área. E quando a gente precisa escrever algo, desenvolver algo, a gente usa muito os documentos compartilhados do Google. então a gente trabalha muito com esses documentos em pastas compartilhadas. E nós temos também um grupo, lá do laboratório e ali onde a gente compartilha e socializa os conhecimentos, materiais. Então às vezes aparece ali um livro legal, aparece alguma ideia legal. (Entrevista 3, Participante 1)

Referindo-se à comunicação institucional, o Participante 2 ratifica: “Na questão do trabalho eu me comunico com o pessoal por meio das tecnologias”; e referindo-se à colaboração profissional comenta que frequentemente auxilia colegas, sobretudo no funcionamento e montagem das salas de aula virtuais. No tangente à prática reflexiva, por diversos momentos da entrevista afirma que reflete sobre o uso pedagógico, vantagens e desvantagens nas diferentes situações e sobre seu próprio desenvolvimento profissional contínuo, o qual agrega: “Então por meio das tecnologias digitais, na questão formativa, eu as utilizo”. (Entrevista 3, Participante 2). E estou sempre tentando me manter atualizado, em relação as tecnologias, em relação as novas formas de trabalho, nova sociedade, estou tentando me atualizar”. (Entrevista 1, Participante 2).

Os trechos e análises acima, que recorrem os diferentes aspectos da Área 1 do mesmo docente, permitem comprovar que a método biográfico-narrativo é capaz de extrair informações de autopercepção dos docentes sobre diferentes elementos da CDD, e que se for de interesse dos pesquisadores⁴², é possível inclusive presumir através de relatos, os diferentes níveis de progressão da CDD, estabelecida no DigiCompuEdu (REDECKER; PUNIE, 2017) como Recém-chegado (A1), Explorador (A2), Integrador (B1), Especialista (B2), Líder (C1), Pioneiro (C2).

De maneira geral, percebeu-se que todos os participantes têm a intenção e capacidade de utilizar as TICs para seu desenvolvimento profissional individual e para o bem coletivo, sendo os recursos de e-mail, grupos de mensagens instantâneas e chat do Google os mais usados entre eles. Percebeu-se também que se preocupam e se interessam em colaborar na qualificação do ensino e das relações estabelecidas

⁴² Esta pesquisa não se deteve na avaliação de modelos de progressão nem enquadramento da CDD em diferentes níveis. Pela perspectiva abrangente e decolonizada adotada, se detém na identificação dos processos de desenvolvimento da CDD nos seus mais diversos aspectos e suas relações com a identidade profissional, conforme já mencionado em seções anteriores.

por esses meios, reforçando seu envolvimento profissional. Estas atitudes e posturas que se ancoram na superação de questões individuais em prol de um coletivo, revelam, com certeza, parte de sua identidade docente.

7.2.2 Área 2: Tecnologias e Recursos Digitais

A segunda área, refere-se à utilização de tecnologias, com ênfase na capacidade de selecionar recursos digitais de ensino e aprendizagem adequados, considerando o contexto e o objetivo específico de aprendizagem; na capacidade de criar e modificar recursos existentes; e na capacidade de gestão, proteção e partilha de conteúdos digitais (LUCAS; MOREIRA, 2018). Todos esses aspectos requerem certa familiaridade com TDIC, incluindo cuidados de segurança digital, atribuição de licenças, se for o caso, e partilha incorporada em meios digitais.

De forma unânime os docentes relataram que fazem seleção prévia dos recursos que irão utilizar em sala de aula, testando suas funcionalidades e aplicabilidade ao objetivo da aprendizagem. Também se preocupam se os dispositivos a serem usados serão suficientes para o uso de determinado recurso, bem como a disponibilidade da Internet no campus. Isso, para o Participante 1, é uma avaliação primária:

Uma outra coisa também que eu verifico é a questão de acesso ou não a internet, que a gente precisa cuidar muito. [...] Então, a primeira coisa que eu olho é quais são as necessidades daquele recurso para a aula, ver se ele pode ser online, se é offline, se ele tem essas duas situações, e também a questão do desempenho da minha máquina em si. Ou se eu vou levar os alunos para o laboratório de informática, a mesma coisa, se vai ter internet no laboratório, se ele pode rodar offline, se as máquinas não vão travar na execução do recurso tecnológico. Essa é a primeira coisa que eu observo porque já fiz muito disso no passado e chegar lá, ter preparado uma aula e chegar lá e não ter internet, ou ter feito a aula e não rodar no computador dos alunos. Então isso é importantíssimo quando a gente vai usar uma TIC, ver se ela é possível de usar em todos os celulares ou em todos os computadores. Essa é uma avaliação primária. (Entrevista 3, Participante 1).

Quanto aos critérios para selecionar tecnologias e recursos, o Participante 2, relata que considera:

Primeiro, ser gratuito, assim, *open source*, Vamos dizer assim, é um primeiro critério. Segundo critério é... ah precisa instalar alguma coisa no computador? Ou está na nuvem? Facilidade. Como que eu consigo acessar essa tecnologia? [...] Então a facilidade de acesso. E quem construiu isso? Eu privilegio tecnologias que partiram de pesquisas. Então é isso... tem que ser gratuito, tem que ser fácil de acessar, tem que ser... ah tem que priorizar a interatividade, para que o usuário não seja passivo, ele seja ativo; que ele consiga produzir algo, criar alguma coisa. (Entrevista 3, Participante 2).

Outro aspecto mencionado pelo mesmo participante é a questão da construção do conhecimento. Ele afirma priorizar recursos com uma abordagem construcionista, onde o aluno “construa o conhecimento por meio do computador [...] que ele consiga colocar a mão na massa, que desenvolva um protótipo, um desenho, uma simulação, programe alguma coisa, por meio do computador. Essa noção, que avalia a qualidade dos recursos com base em alguns critérios e sua adequação para os fins esperados, é essencial para Área 2, bem como a fiabilidade das fontes utilizadas. Para isso, a Participante 3, considera:

Acho que sempre privilegio mais o tipo de fonte de informação mesmo. Ver se é uma fonte confiável, se quem está dizendo é alguém de respaldo, alguém de conhecimento mesmo e sempre buscando o mais científico possível e o mais atualizado possível." (Entrevista 3, Participante 3).

Também na Área 2, a gestão, proteção e partilha de dados e recursos é de grande importância e nesse aspecto, a habilidade de proteger dados sensíveis e o respeito aos direitos autorais deve ser considerada, preocupação revelada pela Participante 4:

Se eles [materiais] já estão em repositórios disponíveis, publicizados então é possível copiar o link daquele artigo que já está no site da revista, em bibliotecas virtuais e e-books no caso, agora... digitalizar materiais, títulos, tenho evitado o máximo porque os direitos autorais eles são daquele material impresso. Então sempre tenho estimulado as turmas irem à biblioteca consultar e não disponibilizar o capítulo direto. E este cuidado com dados pessoais nos e-mails, não encaminhar endereços em grupos coletivos, no próprio WhatsApp também, mesmo sendo um recurso mais de comunicação imediata, é necessário cuidar quais dados estão ali. (Entrevista 3, Participante 4).

Por outro lado, a Participante 3 assume “pecar” no que se refere à direitos de imagens que utiliza em sala de aula. Por ser sua disciplina (biologia) bastante visual, afirma buscar, por exemplo, ilustrações no Google e nem sempre ter a fonte disponível, mas quando se trata de pesquisas ou algo mais científico, dá maior atenção a esse aspecto.

Por fim, a capacidade de reutilizar, adaptar e/ou criar recursos digitais também contemplada nessa Área, foi considerada uma limitação das docentes femininas, enquanto os docentes masculinos afirmam que sim conseguem criar alguns recursos, sobretudo de modelagens, a partir dos conhecimentos e atividades que realizam com linguagem de programação. Além de ter conhecimento para seu uso, o Participante 2 relata que tem trabalhado com os estudantes formas de construir aplicativos, e para isso usa o App Inventor, Scratch e, ultimamente, Python. Como ambos os professores

trabalham com robótica, isso lhes favorece esse tipo de oportunidade com os alunos e o desenvolvimento de sua CD para esse fim.

7.2.3 Área 3: Ensino e Aprendizagem

Segundo Trindade; Moreira; Nunes (2019) a terceira área, refere-se à capacidade dos docentes para identificar suas habilidades para gestão e organização das tecnologias digitais no processo de ensino e de aprendizagem. Para tanto, abrange quatro aspectos: ensino; orientação; aprendizagem colaborativa e aprendizagem autorregulada.

No aspecto de ensino, descrito no DigCompEdu, Redecker; Punie (2017) destacam como metas gerir e orquestrar adequadamente estratégias de ensino digital e experimentar e desenvolver novos formatos e métodos pedagógicos para o ensino. A partir dos relatos feitos, percebe-se que todos os docentes participantes desse estudo se preocupam com formas de ensino adequadas e eficazes para os objetivos que delineiam e que a partir do período da pandemia do Covid-19 passaram a implementar dispositivos e recursos digitais que antes não utilizavam. Assim, o ensino remoto foi um propulsor do desenvolvimento dessa habilidade e algumas práticas permaneceram no fazer-docente, como relata a Participante 3:

Sim, eu acho que a gente sempre vai... sempre vou inserindo alguma coisa, às vezes pontual, às vezes um pouco mais global, para ver se dá certo. Mas sim, sempre insiro, acho que todo semestre tem alguma coisa diferente. E os alunos costumam gostar. (Entrevista 3, Participante 3)

Contudo, ela destaca que este processo é desgastante e toma tempo: “O que dá trabalho é a busca, é ver como fazer, é sistematizar, para poder fazer o uso”. Possivelmente, esse seja um dos obstáculos para o desenvolvimento dessa área da CDD, visto que, de maneira geral, os docentes possuem altas demandas de trabalho, poucas oportunidades de formação para esse fim e o tempo destinado ao planejamento de aulas não é suficiente para tudo o que precisam fazer.

A orientação, segundo aspecto dessa área, entendida como formas de interagir no meio digital para proporcionar assistência dirigida (LUCAS; MOREIRA, 2018) foi também mencionada pelos participantes. Eles afirmam que usam com bastante frequência os ambientes virtuais para dar feedbacks aos discentes sobre sua aprendizagem, porém nem sempre a contento, como relata a Participante 3:

Eu acho que meus feedbacks também ou demoram... ou são superficiais... Eu acho que é um dos meus erros na docência. A falta de feedback ou um feedback mais imediato ou que ele seja mais profundo. Eu acho que é um

dos meus defeitos, seja por tecnologias ou por outras vias. Então eu precisaria melhorar, eu tenho plena consciência que eu preciso melhorar nesse aspecto. (Entrevista 3, Participante 3)

Ao refletir sobre as causas da insuficiência dos feedbacks, a docente afirma: “com certeza isso acontece por causa das muitas demandas que tenho” e relata que os níveis de ensino (ensino médio e ensino superior), tipo de atividades e a quantidade de alunos também são fatores que afetam esse aspecto de seu trabalho: “no superior o tempo de devolução é OK e no médio é sempre atrasado. No superior eu tenho, sei lá... quinze alunos pra dar um feedback. No médio, quarenta, quarenta e cinco por turma. E a quantidade de atividades do médio costuma ser maior”. (Entrevista 3, Participante 3). Tais aspectos, permitem a reflexão de que há casos que o docente a ausência ou escassez de orientação docente nos meios digitais se dá não por falta de competência, mas por falta de tempo para isso. Situação semelhante é relatada pelo Participante 2 que diz que dá feedbacks de maneira “precária” das avaliações feitas no Moodle, especialmente no período de pandemia (Entrevista 3).

Embora ainda insatisfeito com seus feedbacks, o Participante 1 comenta que se esforça para que não sejam “automatizados”, por isso, faz um a um, analisando o progresso dos estudantes; e recorda que aprendeu isso quando ainda trabalhava em outra instituição de ensino:

eu me lembro que quando eu trabalhava em outra instituição nós tínhamos que dar o feedback pro aluno. E eu me lembro que eu sempre escrevia as mesmas coisas. Aí até que uma vez a Pedagoga falou: - Olha, você tem que olhar para cada um de forma individual. Aí concordei com ela, e então a partir daí no Moodle cada aluno tem o seu feedback. (Entrevista 3, Participante 1)

A aprendizagem colaborativa e aprendizagem autorregulada são dois aspectos também abarcados na Área 3. A primeira, refere-se ao uso de TDICs como meio de melhorar a comunicação, a colaboração e a criação colaborativa do conhecimento, e a segunda, como recursos para que os alunos reflitam e autoavaliem seu processo de aprendizagem. Ambas as aprendizagens são preocupações citadas pelos docentes, visto que relatam que se esforçam para que seus alunos sejam ativos e colaborativos com os pares, e que tenham consciência do seu percurso de aprendizagem, porém nem sempre sabem como fazê-lo com o uso de recursos tecnológicos. Ao ser questionado sobre esse ponto, o Participante 2 declara que se orienta pela ementa da disciplina e seu plano de ensino, o qual quando se trata de ensino de programação, se apoia no espiral de aprendizagem, modelo desenvolvido

por José Armando Valente para explicar a construção de conhecimento que acontece na interação aprendiz-computador em ciclos.

Ao tratar da aprendizagem autorregulada e consciência do processo de aprendizagem o Participante 1 relata que não utiliza nenhum recurso para esse fim e justifica:

Nunca parei para buscar um recurso que demonstrasse, ou que... que qualificasse, ou quantificasse para o aluno. O que eu normalmente falo para os alunos é... eu provoço neles é a discussão. - Gente, lembram como é que foi o início da disciplina? Olhem como é que nós chegamos agora no final. O que contribuiu, né? Houve alguma coisa diferente? O que ficou assim mais latente? [...] Então normalmente é assim [...] proponho essas perguntas para que eles possam ver o que aprenderam e o que precisamos reforçar para o próximo ano (Entrevista 3, Participante 1).

Com um embasamento teórico de materialismo histórico-dialético, a Participante 4 comenta que mesmo nos espaços virtuais tende a seguir uma trilha, que constitua uma totalidade, dado que considera difícil olhar as partes sem a ideia do geral. E agrega: “nesse sentido, eu tenho estimulado, porque caso contrário o trabalho fica muito numa situação de recorte, numa situação pontual mais voltada a uma atividade que aconteceu e não a um planejamento pedagógico, no caso”. (Entrevista 3, Participante 4).

7.2.4 Área 4: Avaliação

A quarta área se centra na forma como são usadas as tecnologias digitais para melhorar o processo de avaliação dos estudantes. Para tanto, abrange quatro aspectos, a saber: estratégias de avaliação; análise de evidências; e feedback e planejamento (LUCAS; MOREIRA, 2018).

As estratégias de avaliação têm por objetivo melhorar a diversidade e adequação dos formatos e abordagens de avaliação. Para tanto, é sugerido que o docente reflita criticamente sobre as ferramentas (digital e não digital) que lhe possibilitem obter informações sobre o progresso dos discentes. Ao ser questionado se utiliza algum recurso ou estratégia de avaliação que possibilite ao estudante acompanhar sua aprendizagem, o Participante 1, responde:

Ainda não, mas eu gostaria. Quando vim pra cá eu estava assim bastante focado em utilizar portfólios. Assim, mas o portfólio junto com os mapas mentais, sabe? Pra que fossem anotando e fossem guardados, várias coisas final do semestre como uma forma de avaliação, mas eu não consegui implementar essa situação. [...] Uma ferramenta própria do aluno, para ele ir contabilizando o aprendizado. Mas, gostaria sim, muito, de utilizar algo mais interativo, que não seja só preenchimento (Entrevista 3, Participante 1).

Tratando da análise de evidências, que é a capacidade de produzir, selecionar e analisar criticamente evidências digitais sobre o progresso dos estudantes, o mesmo docente declara que já pesquisou alternativas e que tem a intenção de elaborar uma ferramenta que gere dados sobre o desempenho de seus alunos.

Uma coisa que eu estava vendo também, buscando, é que o Excel tem muito essa função da interatividade dos dashboards e daí você se anima na medida que você vai inserindo algumas informações. Então também é uma ideia, disponibilizar algo como se fosse assim um... sei lá... tipo um mapinha, né? Meio que a sala do Mário Bros. Quem já jogou Mario Bros sabe que ele vai no mapa caminhando lá. Pensava em fazer alguma coisa nesse sentido, sabe? Com o Excel ou no Scratch para situar o aluno [...]. Acho que isso seria bem bacana assim, tudo de forma digital no computador para ele acessar. Só que isso demanda tempo, demanda estudo, então não é assim tão... tão simples [Entrevista 3, Participante 1).

Assim como os feedbacks, mencionados na seção de Ensino e Aprendizagem, e que também formam parte dessa seção, a questão do conhecimento sobre como produzir as ferramentas e a disponibilidade de tempo para implementar diferentes recursos são fatores que obstaculizam os docentes a inovar nas estratégias de avaliação e de acompanhamento dos estudantes.

No que se refere ao planejamento das avaliações, os docentes comentaram que realizam uma prévia no plano de ensino no início de cada semestre, porém os recursos a serem utilizados são modificados conforme as necessidades, perfil da turma e disponibilidade de recursos.

No médio eu costumo sempre, em cada bimestre dar pelo menos uma prova formal. E as outras atividades são atividades diversas feitas em sala de aula, às vezes com uso de tecnologias, outras são atividades em sala. Muitas vezes em sala é sem uso de tecnologia pela dinâmica, pela falta de... por exemplo nas salas do ensino médio a internet não pega tão bem, então algumas atividades ficam impossibilitadas (Entrevista 3, Participante 3).

A adaptação e práticas diferenciadas de ensino e de avaliação do progresso tanto no ensino presencial quanto virtual é descrito pela Participante 4.

No ensino presencial, nessa perspectiva do planejamento e dos registros e a própria avaliação, utilizo bastante o caderno, os registros nesse caderno e também recorro da proposição do portfólio, mas no ambiente virtual. É possível organizar essa ideia do portfólio, dos registros de um modo bem interessante também. [...] Então tenho sempre conversado sobre isso, para que percebam como era o posicionamento no início do semestre, a partir dos registros; depois as próximas atividades e no processo da autoavaliação, esse momento de planejar, registrar e perceber as mudanças, que pode acontecer por meio da autoavaliação tanto em registros presenciais quanto no espaço virtual sim. (Entrevista 3, Participante 4).

7.2.5 Área 5: Formação dos estudantes

A quinta área, remete à capacidade de utilizar as tecnologias digitais para as heterogeneidades dos estudantes. Ela abrange, portanto, a acessibilidade e inclusão, a diferenciação e personalização, e o envolvimento ativo (LUCAS; MOREIRA, 2018).

No tangente à acessibilidade e inclusão os participantes relatam que, no momento não possuem alunos com necessidades especiais em suas turmas, ou casos de dificuldades específicas que requeiram adaptação de material ou uso de tecnologias assistivas. Por conta do desafio que implica a adequação da aula, a Participante 3 comenta: “Não tive ainda alunos com necessidades específicas que precisaram de alguma adaptação nesse sentido. Não sei se isso é bom ou ruim, mas eu não tive. (Entrevista 3). Na realidade, talvez nessa terceira entrevista a docente não tenha recordado que teve alunos com deficiência no início de sua carreira, conforme relatado na entrevista 1, onde inclusive contrasta o apoio pedagógico recebido entre o ensino privado e público. “Tive uma experiência diferente da que eu tive no ensino público. Por quê? Porque lá eu tinha um apoio pedagógico muito grande” (Entrevista 1, Participante 3). É possível que seu esquecimento desse caso tenha sido porque contou com uma rede de apoio ou pelo tipo de deficiência de seu aluno, não resultando em uma experiência frustrante para a docente.

Por outro lado, o Participante 1 menciona que também teve em sua história profissional uma estudante com deficiência, porém precisou encontrar alternativas próprias para adaptar suas aulas, uma vez que não possuía nenhuma formação ou orientação específica para alunos com cegueira. Ele recorda que era um grande desafio e a medida que implementou foi a impressão de material em braile e software de áudio.

Eu me preocupava muito com a questão do aprendizado dela [...] no começo foi muito difícil, mas depois as tecnologias digitais que eu utilizava com ela ajudaram, além do material impresso em braile que eu pedia para imprimir pra ela. Eu usava muito o Audacity, que é aquele gravador de áudio. Então eu lembro sempre quando eu tinha aula com ela, acho que na terça-feira ou na quarta, aí na segunda à noite, antes da aula, eu ia pro quarto, pegava o microfone do computador e criava um diálogo. Eu me imaginava conversando com ela, só com ela. - Olá, fulana de tal, tudo bem? Como é que passou a semana? Hoje nós vamos estudar isso e isso. Você já pensou como é que é? Eu fazia tipo como se fosse um... quase um podcast pra ela. Acho que sim, seria um podcast hoje né? [...] Aí eu gravava em áudio, porque aí eu podia deixar no computador para ela ouvir e também encaminhar pro Whats se ela quisesse estudar em casa. Mas eu falava assim: - Beleza, qualquer coisa chama o professor. E tudo aquilo que eu gravei para ela em áudio, eu estava lá falando para os alunos na aula. (Entrevista 3, Participante 1)

Ele relata que no IFPR Campus Palmas tem uma aluna com dislexia e que tenta adaptar materiais, porém recorda que justamente no dia da entrevista havia acontecido uma situação que lhe deixou muito frustrado:

Ah vou te contar uma coisa que me deixou muito frustrado hoje. Apliquei uma prova no ensino médio hoje. [...] E tem uma aluna que tem uma necessidade específica, um problema específico. E eu fiz a prova pensando na turma, e quem disse que eu lembrei dela para fazer a prova diferente? Então isso eu me cobro, como é que eu não lembrei dessa aluna sabe? Eu até falei assim depois para ela: - Fica tranquila, a gente vai recuperar, nem se preocupe tá? (Entrevista 1, Participante 1)

É perceptível que esse docente realmente se preocupa com estudantes que necessitam de apoio especial, porém com o retorno às aulas presenciais confessa que tem tido muito trabalho e por isso se esqueceu da especificidade da aluna: “Na hora nem lembrei... está sendo muito corrido nos últimos dias, né?” (Entrevista 1, Participante 1).

A acessibilidade e inclusão, aspecto da CDD, também abrange o acesso equitativo a tecnologias e recursos digitais adequados, de forma a garantir, por exemplo, que todos os alunos tenham as mesmas possibilidades de acesso aos materiais ou plataformas utilizadas. Essa foi uma limitação sentida pelos docentes, sobretudo no início do ensino remoto, quando alunos com vulnerabilidades não possuíam internet e ainda não haviam sido implementados programas de apoio a esses casos. O Participante 2 recorda:

Era muito aluno que não tinha acesso, que ia na casa do vizinho ou na rua pegar Wi-Fi pra conseguir dar conta das avaliações e infelizmente não consegui ver uma forma de mudar isso... Fugia da nosso alcance. Você tinha que dar aula, tinha que fazer as atividades, mas eu tinha consciência de que alguns que não conseguiam fazer por vários motivos. Precisavam trabalhar porque o pai está passando dificuldade no emprego, ficou desempregado. Fazendo questionário no celular ou assistir aula no celular e não é a mesma coisa que assistir no notebook, no quarto, quentinho. Então tinha gente que... ouvi relatos de alunos que pegavam Wi-Fi do supermercado, da rua para responder um questionário, um fórum, alguma coisa... (Entrevista 3, Participante 2).

Logo, programas e iniciativas específicas foram implementados no intento de garantir a conectividade desses estudantes que se encontravam na linha de exclusão digital (CEPAL, 2020). Porém, como já mencionado em outras seções, a exclusão não se limita ao acesso, ela abrange também o uso, por isso é essencial que o docente tenha noção de que a forma de acesso à tecnologia digital cria assimetrias e as condições sociais e econômicas dos alunos influenciam até mesmo na forma como ela é utilizada. Além disso, é preciso que considerem que existem tecnologias e estratégias no meio digital que podem servir como recursos de apoio e formas de

inclusão. Nesse sentido, a Participante 4 relata que no ensino remoto usava o Google Meet para realizar atendimento individualizado aos discentes e que tem mantido essa prática mesmo no ensino presencial para aqueles que requeiram. Essa mesma prática foi adotada pelos Participantes 2 e 3, ao menos no período de transição entre o ensino remoto e o presencial.

A personalização do ensino, ou seja, o uso de TDIC que permitam que os estudantes progridam em diferentes níveis e velocidades e sigam objetivos de aprendizagem individuais é também um aspecto da Área 3 (LUCAS; MOREIRA, 2018). Nesse sentido, os quatro docentes relatam que tentam respeitar processos individuais, mas que não usam tecnologias específicas para personalizar e monitorar o processo de ensino e aprendizagem porque não há disponibilidade de recursos gratuitos para isso, é preciso ser assinante da Plataforma e a instituição não tem recursos para isso.

Aqui eu ainda não consegui fazer isso ainda. Na outra instituição que eu trabalhava nós tínhamos uma plataforma chamada Plataforma Geek. Então lá dava pra fazer isso, sabe? Então você destinava as questões para os alunos e dava o tempo. [...]. Então, eu falava: - Ó fulano, deixe a sala pra você entrar com seu usuário, então, só dá uma olhadinha lá. Ou tinha alunos que queriam aprender algo mais pra frente eu falava: - Fulano, já tem lá, eu disponibilizei pra você um vídeo extraordinário. Hoje... assim eu acho que se tivesse plataformas assim para nós aqui facilitaria muito. E como nós não temos esse tipo de recurso por exemplo... não tem como né? (Entrevista 3, Participante 1).

Ao ser questionada sobre as progressões individuais dos alunos, a Participante 3 comenta que de forma geral, há uma tendência de homogeneização e não ao contrário. “Eu acho que é tendência é tentar homogeneizar, tentar nivelar e não dar esse start pra quem está na frente. A tendência é dar uma segurada, muitas vezes pedir para esse aluno auxiliar os demais” (Entrevista 3, Participante 3). Essa postura é também assumida pelo Participante 2, porém, sob seu ponto de vista isso é positivo, pois aquele que “sabe mais”, ao ensinar o colega, reforça aquilo que já conhece e aquele que está aprendendo, tem a oportunidade de aprender de outra forma, com outra pessoa ensinando. E complementa: “Na sala de aula eu tento fazer esse tipo de... talvez com a interação entre eles assim quem sabe mais, quem sabe menos... nada fundamentado, só seguindo o fluxo da aula assim, vamos dizer. (Entrevista 3, Participante 2).

Essa situação relatada pelos docentes pode ser, inclusive, uma estratégia de envolvimento ativo, aspecto também da Área 3, que envolve os aprendizes em atividades práticas, incentivando sua aprendizagem. Para que se configure, portanto,

como uma competência digital, é preciso que tecnologias digitais sejam utilizadas para incrementar esse processo, o que, no momento das entrevistas, não parecia ser uma prática dos docentes. É possível que, transcorridos meses de adaptação do retorno do ensino presencial e reflexão dos conhecimentos oriundos do período de ensino remoto, novas alternativas tenham sido implementadas por estes docentes para priorizar e valorizar os processos individuais de seus alunos, configurando inovações pedagógicas mediadas por tecnologias, como se espera de um docente com competência digital em desenvolvimento. Outrossim, cabe recordar que todos os esforços, mesmo que sem uso de tecnologias digitais, possuem a mesma validade no que se refere à intenção do docente, mas se diferenciam na forma.

7.2.6 Área 6: Promoção da Competência Digital dos Estudantes

Nos espaços de caráter ubíquo e imediato, mantidos e movido por múltiplas interações e afiliações, habita – ou transita? – um novo cidadão: o cidadão digital, o qual requer uma educação baseada em princípios éticos e morais para a virtualidade. Essa concepção coaduna com a sexta área estabelecida no DigicompEdu (REDECKER; PUNIE, 2017) que trata sobre a promoção da competência digital dos aprendizes por parte dos docentes, e tem entre seus objetivos orientar sobre o uso das TDICs para encontrar dados e avaliar criticamente a credibilidade de suas fontes de informação, além de colaborar para o uso eficaz, criativo, seguro, ético e responsável dessas tecnologias.

Ao tratarem sobre uso de TDICs para as atividades de sala de aula, os docentes relatam que costumam incentivar que seus alunos as utilizem sempre que possível para a produção de materiais e conteúdos digitais, mas que tenham em conta os direitos autorais e licenças no caso de adaptação ou reprodução de materiais protegidos. Nesse sentido a Participante 3, afirma que tenta incutir a criticidade nos alunos sobre o tipo de fonte a informação veiculada de forma a não reproduzir fake news, aspecto também ressaltado pelo Participante 2 e pela Participante 4 que fomenta a leitura crítica de seus estudantes nos meios digitais:

No sentido também de problematizarem sobre a questão das notícias, essa notícia ela pertence ao contexto ou é fake? [...] não somente por estar ali na página é uma verdade. A mídia muitas vezes enfoca somente em uma ótica. Então nesse sentido de eles identificarem que de repente uma mesma notícia pode estar em uma página de um modo, em outra página com outra versão porque são narrativas distintas [...] e não necessariamente por estarem no site é uma verdade, ela pode ser refutada, ela pode ser questionada, e ela

depende muito do posicionamento ideológico, defendido ali. (Entrevista 3, Participante 4)

Essa criticidade e consciência para o uso é também evidente nas seguintes falas da docente: “Eu sempre menciono que os espaços virtuais podem acrescentar ou podem prejudicar as relações” (Entrevista 3, Participante 4); “Conversávamos sobre a postura na sala virtual ser diferente da rede social [...] o nome do acadêmico, o registro que é formal e não um apelido, uma imagem de um herói”. (Entrevista 3, Participante 4). E ainda “Tenho conversado também sobre o posicionamento nas redes sociais porque às vezes eles percebem questões de preconceitos presentes nas redes sociais”. Embora questões de cyberbullying e (NOTAR; PADGETT; RODEN, 2013) e infoxicação/infosaturação (DIAS, 2014), e outros aspectos relacionados não foram citados diretamente, considera-se que os docentes levem em pauta ao trabalharem aspectos éticos e de segurança digital.

Paralelamente, o uso responsável, que inclui tomar medidas que garantam o bem estar físico, psicológico e social dos aprendizes enquanto usam as tecnologias digitais (LUCAS; MOREIRA, 2018) foi mencionado algumas vezes pelos docentes. Embora nem todos tenham afirmado tomar medidas específicas, todos evidenciam sentir, de alguma forma, os impactos do uso excessivo das tecnologias por parte dos estudantes, sobretudo com relação ao sono em sala ou por notarem que eles sentem certa “dependência” dos celulares, querendo usá-los em momentos inadequados da aula. Ao tratar de saúde e tecnologias o Participante 2 comenta:

Começa por mim, eu tenho que me corrigir. Nada específico assim, mas já falei ao pessoal, tem que alongar, tem que ter cuidado com os olhos, saúde mental. O que o blogueiro posta no Instagram não é a vida real dele, não tenta achar que a tua vida é ruim porque você não atinge aquilo lá, porque aquilo lá não é uma ilusão. Não... ninguém vive daquele jeito...aquilo é comercial, ele está ganhando dinheiro com aquilo. Mas casos esporádicos assim que eu comento sabe? Da saúde mental, do uso da internet, o isolamento também. Alguns alunos se isolam na hora do intervalo pra mexer no celular e deixam de interagir com os colegas. Então quando eu percebo que está acontecendo alguma coisa eu sempre tento alertar para os aspectos físicos, saúde mental, segurança também, porque tem de tudo na internet. E eles falam com muitas pessoas, então, quando eu percebo que tem algo de errado, eu tento falar. Mas não que eu... que eu promova alguma oficina sobre isso. Não, nunca fiz. Mas eu acho necessário também prevenir esse tipo de coisa. (Entrevista 3, Participante 2).

Essa postura do docente é muito importante, sobretudo com o público de adolescentes que estão mais vulneráveis nas redes sociais. Ao reagir imediatamente quando percebe que o bem-estar de seus alunos está ameaçado em algum aspecto,

e dar aconselhamento prático dos possíveis riscos e limites de uso das TDIC, o Participante 2 está usando de sua experiência para desenvolver a competência digital dos seus alunos, intenção da área 6.

De maneira geral, todos os docentes relataram que mostram aos alunos diversos recursos que contenham material complementar dos conteúdos trabalhados nas disciplinas, tais como sites, vídeos e repositórios de confiança. Esse tema e o de uso ético é sintetizado pelo Participante 2 na seguinte fala:

Olha...eu incentivo eles a utilizar. Eu mostro para eles: Ah tem um canal no YouTube que é muito interessante, que são cientistas que estão fazendo divulgação da ciência. Vamos lá, vamos, vamos assistir, acessem em casa. Ó tem o manual do mundo, é sensacional, tem várias experiências. Eu incentivo o uso, né? Agora, em relação ao uso ético, responsável, não sei em que... não sei assim..... a gente sempre tenta falar para eles serem éticos, responsável em tudo, A gente sempre dá exemplo em todas as dimensões da vida, então inclui também o uso das tecnologias. A gente tenta. (Entrevista 3, Participante 2)

Ao relatar sobre o uso de tecnologias para os processos de ensino e aprendizagem e as possibilidades de colaborar para o desenvolvimento da CD dos estudantes, a Participante 3 declara que apesar de seus esforços sente limitações relacionadas à sua própria CDD: “E nós não temos, muitas vezes, essa competência tão desenvolvida, e aí então também vai até onde a nossa possibilidade permite (Entrevista 3, Participante 3). Essa constatação, converge com o que foi identificado na pesquisa de Melo (2019), realizada no Instituto Federal de Tocantins, onde os docentes também mostraram maiores dificuldades na área 6, e em contrapartida se destacaram nas áreas 1 e 3, envolvimento profissional e ensino e aprendizagem, respectivamente.

Por fim, ao tratar sobre a relação das TDIC e a Educação, mais especificamente sobre o papel do professor no desenvolvimento do discente, na inovação pedagógica, ele se culpabiliza e deixa uma reflexão:

Eu penso assim... que quando a gente pensa na aula mediada por esse tipo de recurso, a gente só está inserindo um aluno no mundo que a escola ainda não está inserida. Porque o restante todo da sociedade está inserida nessa questão do uso de alguma ferramenta tecnológica ou alguma ferramenta digital. Isso é... como é que eu posso dizer... praticamente certo. Praticamente certo, que isso vai acontecer, sabe? Então, aí a gente já insere, porque eu acho que a escola está muito afastada. Claro... a escola, vamos pensar, de maneira geral. Não pensar só aqui na nossa instituição. Mas a gente acha que a tecnologia tem que ficar pra fora da sala de aula porque a gente tem que dar aula com quadro e giz. E boa parte disso a culpa é nossa mesmo, enquanto docentes. É um despreparo nosso, é uma falta de...uma falta, talvez, de vontade de buscar, e a gente se acomoda né? No comodismo

de não vou tentar o novo porque o novo não sei, quem sabe o que vai dar certo. Então eu fico com o tradicional, com o velho porque eu sei que dá pra trabalhar, né? (Entrevista 2, Participante 1).

Finalizo esse capítulo com uma voz de esperança soprada da África:

La mayor gloria no es no caer nunca,
sino levantarse siempre.
(Nelson Mandela)

PASSO IV:
OBSERVAR O LADO AVESSO DA PEÇA

A vida é composta
por um bordado de memórias.

No lado avesso de uma peça de linhas, ficam suspensos os fios dos bordados, as laçadas inversas e os pontos cruzados. Ali está a base e a sustentação da obra, que também tem grande beleza, e por isso deve ser cuidadosamente observada.

Essas contexturas que compõem uma orquestra de amarrações são o avesso perfeito. São linhas que unem, mantêm e acolhem toda finalidade e peso da peça.

Por isso, nesse bloco está o capítulo “O caminho para si tecido pela pesquisa biográfica: O (re)vivido e o (Trans)bordado ‘entre nós’”, que retoma por cartas com os participantes suas percepções e reflexões sobre a pesquisa empreendida e o método empregado. Nas linhas escrito-dialogadas a memória é acessada e os pensamentos fruem para o refinado acabamento da obra.

8 O CAMINHO PARA SI TECIDO PELA PESQUISA BIOGRÁFICA: O (RE)VIVIDO E O (TRANS)BORDADO “ENTRE NÓS”

A pesquisa biográfica baseada em histórias de vida se configura como um gesto metodológico capaz de fomentar o resgate de memórias e a produção de narrativas num trans-bordar que ressignifica vivências e sentimentos passados. Ao perceber o poder e impacto desse tipo de pesquisa, precisei elaborar esse capítulo extra que tem por objetivos: contextualizar teoricamente memória e refigurações; analisar no corpus das devolutivas dos participantes suas percepções sobre sua identidade profissional e sua competência digital docente; descrever o que representou para os docentes e para mim pesquisa empreendida.

O ponto de partida desse capítulo é a memória, a qual (re)compõe a grande trama da vida, por isso é a seção inicial, denominada “Textura e desbordamentos da memória”. Na sequência está a segunda seção, intitulada “Refigurações: O fios biográficos da peça narrativa”, a qual aborda dados e fatos que compõem trajetórias singulares e que, ao serem rememorados, colocam o indivíduo em processo reflexivo sobre si mesmo.

“De tudo o que foi (re)visto e (re)tecido” é a terceira seção, onde baseada nas cartas redigidas pelos participantes, faço a costura de teoria e empiria, em um ir e vir de passado e presente, lançando luz aos dois temas basilares dessa investigação: a identidade profissional (e sua crise), e a competência digital. A quarta seção, “Das relações estendidas e sentimentos (trans)bordados” descreve como se deram as relações entre pesquisadora e participantes bem como os sentimentos que são (trans)bordados no transcurso e fechamento desse estudo.

8.1 Textura e desbordamentos da memória

A palavra *textura* procede do latim *textura*, a qual significa disposição dos fios em um tecido. Seus componentes léxicos são *textus*, que significa tecido, e o sufixo “-ura”, que denota atividade ou resultado. A partir de sua etimologia, entende-se que *textura* é a estrutura de algo construído, uma atividade materializada que resulta em algo tangível. Metaforicamente, pode-se imaginar que a memória tem (ou é) *textura*, uma vez que está composta por recordações orgânicas e vívidas de dados, fatos e momentos, solidificadas, dispostas e mantidas em diferentes regiões do cérebro. Ela é, portanto, “a presença seletiva do que não pode ser eliminado, configurando-se

como uma constante no tempo⁴³ (VÁZQUEZ RECIO, 2021, p.6). Como um bordado que se mantém firme, sem perecer na malha do esquecimento.

A memória é também histórica e plástica. Se molda e adere às tradições inventadas, que são práticas de natureza simbólica que dão continuidades ao passado (HOBSBAWM, 1984). Por isso, ela está em todas as partes, habitando praças e monumentos, incrustada em expressões culturais, artísticas, folclóricas, ritualísticas e em comportamentos e valores próprios de cada um. Albergando imaginários e convenções duradouras, sua textura é maleável, mas suas pontas são rígidas devido à solidificação de tudo o que permanece engessado no tempo.

Por adquirir compreensões situadas em contextos sociais, culturais, políticos e históricos, a memória pode ter duas dimensões: a individual, composta por conteúdos e experiências vitais cristalizadas em um “eu”; e a coletiva ou pública, que transcende subjetividades, e é compartilhada por outros (BOSI, 2022; VILLA; BARRERA, 2017). Ambas as formas têm em comum a remissão a recordações e a produção narrativas capazes de conformar identidades, como por exemplo, as identidades nacionais, étnicas, religiosas, de minorias, entre muitas outras que se entrelaçam naquilo que o indivíduo é, ou pensa ser.

Para Ferrarotti (2007, p.29), a memória “*es una realidad plural, dinámica, proteiforme. Más que una realidad dada, fijada, se trata de un magma, de un proceso*”. Assim, apesar de consistente, sua textura se modifica ao longo do tempo. Isso porque, ao passo que o indivíduo se modifica – e é modificado pelas circunstâncias da vida – altera também sua forma de perceber seu próprio passado e o mundo que o cerca. Por isso, cada vez que evoca o pretérito, percebe-o de maneira diferente, favorecendo reinterpretaciones dos acontecimentos, das circunstâncias e até de suas ações naquele momento. Esses novos entendimentos, amarrados aos pedaços de tempo, formam a trama de um novo eu, um novo *textus* de si. Nesse sentido Gomez (2014), destaca:

Parafraseando al profesor brasileiro Paulo Freire, consideramos que no llegamos aquí solos y vacíos, sino que cargamos con nosotros la memoria de muchas tramas y un cuerpo mojado por la historia y la cultura. Los pedazos de tiempos que nos constituyen se van tramando en una red mayor, cuando percibimos el parentesco entre el tiempo vivido y los tiempos por venir, en el proceso de formación. Esta depende, en parte, de las soldaduras que hagamos de los instantes vividos. (GOMEZ, 2014, p.1)

⁴³ Tradução nossa.

Essa perspectiva comuna com o entendimento de Amar-Rodríguez, (2016) que, também apoiado no pensamento freireano, discorre sobre a narrativa de si enquanto maneira de ler a vida, para compreendê-la e fazê-la compreensível. Desse modo, rememorar o vivido e relatar experiências enquanto exercício de natureza biográfica, torna-se mais que um processo de (auto)formação e de desenvolvimento identitário, é a linha que, ao ser desenredada, tece um novo porvir. Como um passado obscuro que, trazido à luz do presente, faz resplandecer um outro futuro. Em palavras de Farfán (2009):

sabemos quiénes somos y lo que somos porque compartimos un pasado que actualizamos a partir de continuas experiencias presentes, de ahí partimos para viajar al pasado o abrimos al futuro. (FARFÁN H., 2009, p. 200)

Ainda no que se refere às texturas da memória, Gomez (2014, p. 3) destaca que ela *“se hace a partir de los recuerdos elaborados en el presente y de las experiencias acaecidas. Ésta se va revelando y ocultando dejando residuos del decir, del pensar y del hacer”*. Portanto, ela é um testemunho subjetivo que se desborda através da linguagem e representa as formas como entendemos nossa experiência no mundo. Para Rivas et al., (2020):

[...] cada sujeto es portador de un conocimiento del mundo y de la sociedad, el cual es el modo como define su acción y su participación en sus contextos. Este es fruto de su interpretación de su experiencia de los mismos, por tanto, de sus tradiciones, de sus historias personales y de la posición que ocupa en ellos. (RIVAS et al., 2020, p.49)

As relações da memória com o tempo e a identidade residem na possibilidade de “re-bordar”, no ponto a ponto do passado, do presente e do futuro, identidades renovadas na tela do “eu”; motivo que justifica o uso do enfoque biográfico no campo das Ciências Humanas e Sociais e reforça seu valor enquanto prática de pesquisa e de (auto)formação.

Dispostos os fios da memória, tempo e identidade no tear da compreensão inicial, tratarei, na seguinte seção, da refiguração das particulares andanças do indivíduo, a qual num entramado léxico particular de português e espanhol, denomino “Refiguranças”.

8.2 Refiguranças: Os fios biográficos da peça narrativa

Segundo o Dicionário da Real Academia Espanhola, refigurar significa *“representarse de nuevo en la imaginación la imagen de lo que antes se había visto”*.

No Dicionário de Língua Portuguesa Houaiss, andança corresponde ao ato ou efeito de andar; sinônimo de caminhada, jornada, marcha, peregrinação. Considerando essas duas acepções conhecidas pela pesquisadora, criou-se o termo híbrido refigurações, o qual refere-se ao conjunto de dados e fatos que compõem trajetórias singulares e que ao serem rememorados colocam o indivíduo em processo reflexivo sobre si mesmo. Em outras palavras, são os fios biográficos que dispostos na tela da memória compõem narrativas de si e que permitem novas percepções sobre si mesmo.

Entretanto, para mobilizar as refigurações, é preciso estar passar por um caminho cheio de significados, afetos e sensibilidades: o “caminho para si”, o qual para Marie-Christine Josso (2004), representa:

um projeto à escala de uma vida, cuja atualização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto daquilo que somos, que pensamos, que fazemos, que valorizamos e que desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o meio humano e natural. (JOSSE, 2004, p.43)

Esse projeto que tem uma dimensão de (re)conhecimento e valor da subjetividade, envolve, inevitavelmente, uma perspectiva de trajetória, denominada por Giddens (2002) como autoidentidade, a qual segundo o mesmo autor, “não é um traço distintivo, ou mesmo uma pluralidade de traços, possuído pelo indivíduo. É o eu compreendido reflexivamente pela pessoa em termos de sua biografia (GIDDENS, 2002, p. 54).

Como alternativa ao modelo positivista da ciência, emerge no fim do século XIX, na Escola de Chicago, estudos de caráter social e antropológico de abordagem qualitativa que dão valor à relatos da própria existência. Tais práticas, inicialmente direcionadas a grupos marginalizados, começam a configurar um novo modelo de investigação que conjuga dois elementos: o biográfico e o narrativo.

Para Bolívar (2011), o enfoque biográfico abarca investigações que acessam fontes que de informações do tipo pessoal para documentar uma vida, acontecimento ou situação social. Para o mesmo autor, a pesquisa narrativa abrange “*las pautas/formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos*” (BOLÍVAR, 2011, p.4). Assim, no intento de compreender a composição do tecido social e o cotidiano dos indivíduos, as ciências humanas e sociais lançam luz ao biográfico como forma de ler a sociedade (FERRAROTI, 1988) e à narratividade como produtora de saberes

(JOSSO, 2004), rompendo a ortodoxia de uma maneira única de pesquisa, para fazer uma maneira “outra” de pesquisa, a qual seja capaz de colaborar na construção do mundo a partir de uma posição democrática, equitativa, emancipatória e solidária (RIVAS et al., 2020).

Apesar de altos e baixos, sobretudo com o declínio da pesquisa qualitativa no período da Segunda Guerra Mundial, o enfoque biográfico recobrou seu valor e, nos anos seguintes, adquire reconhecimento enquanto forma de investigação aprofundada que supre lacunas que os modelos quantitativos não dão conta, como as vivências dos indivíduos em contextos sociais determinados (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 2001). A crise aguda do positivismo torna-se terreno fértil para o interesse das subjetividades que passam a ser entendidas como condição necessária para o conhecimento social, culminando no giro hermenêutico nas ciências sociais (BOLÍVAR; PORTA, 2010) que se distancia do paradigma qualitativo convencional.

Nessa “virada de chave”, inscreve-se também o giro narrativo, o qual segundo Bolívar (2005) se caracteriza por outorgar relevância à dimensão discursiva da individualidade e aos modos como os indivíduos vivenciam e dão significado ao mundo da vida. Passa-se a conhecer uma realidade diferente, fruto de uma narrativa “outra”, portadora de sentido e conteúdo, enunciada pela “voz própria” (RIVAS, 2011b; RIVAS et al., 2020). Esse processo de liberação da voz do ser, reclamado por Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* (1992), configura um fazer científico humanizado e transformador.

No Brasil, a ascensão do movimento biográfico ocorre em meados de 1990 com expressivos estudos no campo da Educação relacionados, especialmente, à profissão docente, como sua formação, ingresso e ciclos da carreira, o cotidiano escolar, entre outros. Essa virada biográfica, desde então, tem resultado em importantes contribuições para compreender a maneira como os professores vivenciam a profissão e para fomentar reflexões sobre as experiências vividas no magistério (PASSEGGI, MARIA DA CONCEIÇÃO SOUZA; VICENTINI, 2011).

No interior do giro narrativo, erige o método histórias de vida, o qual com uma perspectiva de pesquisa profunda e com credibilidade própria, torna-se uma alternativa legítima para identificar e compreender aspectos que envolvem identidade

e profissão, entre elas a profissão docente. Em diversas pesquisas desse teor, lança-se mão das histórias de vida como alternativa, as quais, segundo Bolívar (2011):

posibilitan la construcción de sentido del proyecto de una vida dedicada a la docencia, a partir de ordenar el bagaje de acontecimientos, vivencias y aprendizajes a lo largo de la vida. A la vez que organizan las múltiples experiencias de vida en torno a una trama o argumento, con una dimensión temporal, unas relaciones sociales y un espacio; más radicalmente llegan a constituir la identidad de lo que cada uno es como proyecto (BOLÍVAR, 2011, p.7).

Para Ferraroti (2007, p.28), *“la historia de vida es un texto. Un texto es un “campo”, un área más bien definida. Es algo ‘vivido: con un origen y un desarrollo, con progresiones y regresiones, con contornos sumamente precisos, con sus cifras y su significado”*. Ao serem narrados pelos indivíduos seus próprios “textos de vidas” no seio de seu ambiente social e histórico, ativa-se no plano mnemônico elementos afetivos e cognitivos que favorecem uma tomada de consciência de si, por isso, um caminho para si, como bem define Josso (2004) e como ilustra a Participante 4, nas primeiras linhas de seu texto: “Escrevo esta carta no momento em que realizo um profundo mergulho na trajetória descrita e estou refletindo sobre muitos sentimentos...” (Carta 2, Participante 4).

Entende-se que ao recorrer os fios biográficos, expressos pela linguagem, através de narrativas orais e/ou escritas próprias, os docentes vivenciam uma enunciação reflexiva de si a partir de sua historicidade. São as refigurações, que, mobilizam um discurso pedagógico e um retorno a si, conformando uma biografia educativa (JOSSO, 1999). Nesse sentido, Oliveira e Reis (2013) complementam:

A nossa história de vida é um cruzamento de fios, tecidos pelas nossas itinerâncias pessoais e profissionais, advindos das experiências, sentimentos e emoções presentes na vida cotidiana e que suscitam reflexões a partir das reminiscências, das lembranças para pensar sobre os processos formativos numa ação tríade vida-formação-profissão, uma vez que são carregados de subjetividades e sentidos, estes evidenciados nos fragmentos dos nossos memoriais de vida e formação que tecem a nossa existência. (OLIVEIRA; REIS, 2013, p.86).

8.3 De tudo o que foi (re)vivido e (re)tecido

Não há dúvidas de que a abrangência, sensibilidade e profundidade do enfoque (auto)biográfico, mobilizam sentidos e significados diversos nos envolvidos. Porém, como sabê-lo? Como identificar o que significou ou o que aportou para os participantes a pesquisa empreendida? Esses questionamentos internos foram se acentuando em mim ao longo das entrevistas de tal forma que, precisei buscar uma maneira de

vislumbrar tudo o que foi tecido “entre nós”⁴⁴. Assim, recorri novamente ao narrativo para aproximar-me da subjetividade dos participantes, porém, dessa vez utilizando-me do gênero textual carta por considerá-lo um instrumento mobilizador de introspecção e narrativa que estabelece uma ligação direta entre leitor e escritor (DA SILVA SOUSA; DE OLIVEIRA CABRAL, 2015). Elaborei, então, duas propostas manifestadas por este mesmo gênero, enviadas de forma personalizada ao e-mail de cada participante, em dois momentos distintos da pesquisa.

A primeira proposta, trata-se de uma carta, enviada logo após o término das entrevistas, cuja intenção é conhecer suas impressões sobre a pesquisa empreendida e a metodologia escolhida, bem como refletir sobre sua identidade profissional e sua relação com as tecnologias de informação e comunicação. Para tanto, dispus ao longo do texto da Proposta 1 algumas questões que pudessem fomentar sua introspecção, conforme trecho a seguir:

O que o método histórias de vida representou para mim enquanto pessoa e profissional? Como posso qualificar e descrever essa experiência a partir das três dimensões dos três encontros realizados? Que sentimentos e sensações foram mobilizados em mim nas sessões de entrevista ou após? Foi possível ter maior consciência sobre minha relação com as tecnologias de informação e comunicação e meu uso na prática docente? O que percebi? As sessões foram capazes de favorecer estados de reflexão sobre minha identidade, crise profissional e competência digital? O que conclui sobre esses aspectos? O que poderia ter sido abordado ou que outro instrumento poderia ter sido útil nessa pesquisa? Quais as maiores contribuições desse tipo de pesquisa? (Excerto Proposta 1).

Pedi-lhes que a resposta fosse redigida também usando o gênero carta, com máxima liberdade e honestidade em seu conteúdo. Por ser conhecedora da intensa rotina de trabalho que os docentes participantes possuem, e para que tomassem o tempo que considerassem necessário para suas reflexões, não estipulei prazo de entrega dessa devolutiva. Nesse sentido, a participante 3 inclusive se justifica: “me desculpo pela demora no retorno, mas precisava de um momento introspectivo e de calma para elaborar e redigir respostas e os dias no trabalho estão atribulados” (Carta 1, Participante 3).

⁴⁴ Esse capítulo tem caráter mais sensível e próximo da pesquisadora e participantes, por isso utilizo de forma mais expressiva a primeira pessoa do singular (eu) e a primeira pessoa do plural (nós), ao invés de vozes verbais e expressões que impessoalizam e neutralizam o discurso que agora é “nosso”. Esta é a forma que encontro para me adentrar na cala desse *textum*, não como pesquisadora passiva, mas como participante ativa de todo o processo, e declarar os efeitos da pesquisa sobre mim.

Ainda durante o processo de transcrições das entrevistas realizadas e da construção das histórias de vida dos participantes, outros questionamentos começaram a inquietar-me. Desejava saber como cada participante reagiria ao receber o material produzido e quais sentimentos surgiriam ao ver sua trajetória plasmada no papel. Por isso, elaborei a segunda proposta, também redigida em gênero carta, enviada por e-mail, junto com as histórias de vida e transcrições completas das entrevistas.

Para esta proposta, e de forma similar à primeira, elaborei questões direcionadas ao registro de sentimentos mobilizados no acesso às “refigurações” do processo autobiográfico, bem como e percepções sobre sua historicidade, conforme consta no seguinte trecho:

Para registrar esse momento da pesquisa, gostaria que me retornasse com uma outra carta. Gostaria que me contasse como se sentiu ao receber o material e ler sua história. Que sentimentos surgiram ao ver plasmada no papel a sua trajetória? Como você percebeu o seu desenvolvimento profissional, sua prática pedagógica e sua relação com as tecnologias? A narrativa favoreceu novos momentos de reflexão? Em que dimensões? (Excerto Proposta 2).

Todos os participantes responderam prontamente as Propostas 1 e 2. Assim, oito textos compuseram o novo e rico corpus que deu abertura para vislumbrar as possibilidades da pesquisa biográfico-narrativa, entre as quais está seu potencial enquanto alternativa epistêmico-ontológica para o desenvolvimento da identidade profissional e da competência digital docente, tratada nessa seção. Nessa relação entre narrativa e ação profissional, Lundström, (2015, p.75) afirma: “a identidade é construída e expressa por meio de narrativas e que ‘quem pensamos que somos influencia o que fazemos, ou seja, existe um vínculo entre identidade profissional e ação profissional’⁴⁵.

A escolha do gênero carta para as devolutivas foi considerada acertada, uma vez que, antes da expansão da rede mundial de computadores, era o recurso de comunicação utilizado pelos participantes, o que favorece ainda mais a ativação de sua memória prospectiva. Sobre isso, o Participante 1 declara:

Eu gosto muito deste estilo de escrita que é a carta, em minha adolescência e juventude escrevi muitas cartas e adorava a sensação de quando chegava uma. (Carta 1, Participante 1).

⁴⁵ Tradução nossa.

Apesar de haver informado que as respostas poderiam ser redigidas a próprio punho se fosse de sua vontade, todos docentes responderam através e-mail, justificando que por essa via há maior celeridade. Essa necessidade de rapidez nos processos, é característica da sociedade contemporânea que, forçada pelo dinamismo e produtividade do sistema capitalista estabelece um ritmo social e informacional intenso que promove a impressão (ou mesmo, a certeza) de que o tempo não é mais “suficiente” para atender todas as demandas diárias, como já mencionado em capítulos anteriores e conforme relata o mesmo participante:

Vou deixar claro que preferira escrevê-la de forma manuscrita, mas como os nossos dias ultimamente estão cada vez mais abreviados optei por este “recurso digital de escrita e comunicação” (Carta 1, Participante 1).

Assim como eu, ao invés de usar o corpo de e-mail para dispor o texto, todos os quatro participantes redigiram suas respostas em um arquivo eletrônico em formato word, inserido como anexo. Essa escolha que mescla formatos denota o quanto o digital está incorporado no nosso cotidiano, transformando os próprios hábitos e modos de escrita. Possivelmente para esse grupo de docentes nascidos por volta dos anos 1980, e que, portanto, possuem mais familiaridade com o papel como suporte para esse gênero textual, o formato físico poderia ser o mais indicado que o digital, dados os efeitos mnemônicos produzidos, que poderia resultar em uma escrita diferente. Essa pode ser, inclusive, uma limitação do modelo adotado, que deve ser considerada por outros pesquisadores que repliquem essa pesquisa em situação similar.

Diversas são as dimensões de análise que caracterizam as representações do (trabalho) docente que se desprendem do corpus gerado pelas devolutivas dos participantes, entretanto, irei centrar-me apenas a duas: a identidade profissional e a competência digital docente, temas principais desse estudo, descritos a seguir.

- Identidade profissional

Para Marcelo García (2009) a identidade profissional docente é uma resposta à pergunta “quem sou eu neste momento?”, ou seja, é a forma como estes profissionais percebem a si mesmos, como se identificam com o seu ofício. Para essa tomada de consciência é necessário promover oportunidades de rever percursos e práticas que sirvam não só como reflexão individual e estratégia de desenvolvimento profissional, mas também como maneira de fazer visível este coletivo e de mostrar a origem do seu saber profissional (BOLÍVAR; DOMINGO; FERNÁNDEZ, 1998). Essas

oportunidades a que me refiro pode ser via biográfica, afinal segundo (BOSI, 2022, p.16) “do vínculo com o passado se extrai a força para a formação da identidade”.

Ao escrever sobre a sua identidade profissional “resgatada” pelas entrevistas realizadas nesse estudo, o Participante 2 afirma:

O resgate da identidade profissional, realizada na primeira entrevista, me impactou e após mais de um mês da entrevista, ainda me fazem refletir sobre os sonhos e desejos no início da carreira, o que já conquistei, a crise profissional que enfrento no atual momento, e ainda o que tenho para percorrer. (Carta 1, Participante 2)

Ao transitar pelos sentimentos do passado na estreia na carreira, todo seu percurso profissional e formativo até a atualidade, bem como as aflições e perspectivas futuras, esse docente ratifica o que Escobar e Caro (2020) preconizam sobre a abordagem biográfico narrativa. Para as autoras, este modelo de pesquisa “*permite reflexionar sobre aspectos relevantes para el desempeño docente como sus trayectorias de vida, sus identidades, sus sentimientos, propósitos y deseos*” (ESCOBAR; CARO, 2020, p.175). Por essa perspectiva, esse tipo de pesquisa não tem por intenção encontrar uma “verdade” preexistente, mas sim colaborar para uma consciência histórica de si para favorecer (mais e novos) sentidos às experiências vividas e reforçar o coletivo, como bem destaca a Participante 4: “Em minha ótica, o caminho delineado nesta pesquisa possibilita o conhecimento de si e fortalecimento coletivo dos profissionais que exercem a docência. (Carta 2, Participante 4).

No excerto da Carta 1 destacado anteriormente, o Participante 2 comenta que, mesmo decorrido mais de um mês do término das seções de entrevistas, ainda se sente impactado e reflexivo com tudo o que foi tratado; isso confirma que o vivido se corporifica no testemunho narrado (VÁZQUEZ RECIO, 2021) e repercute continuamente em diferentes escalas, reforçando o potencial do biográfico-narrativo que se expande como meio de formação identitária e de conhecimento de si (JOSSO, 2014). Nessa perspectiva, a Participante 3 considera: “Afirmo que os encontros foram planejados de modo a proporcionarem aprofundamento de temas que perpassam a profissão docente e oportunizaram meu maior autoconhecimento” (Carta 1, Participante 3).

Conforme Vázquez Recio (2021), na rememoração e exteriorização do vivido promovido pelo exercício biográfico, o sujeito realiza um esforço epistêmico-narrativo que faz dialogar presente e passado. Esse processo, propiciado pelas entrevistas

orientadas, é percebido positivamente pela mesma participante, que o compara à uma imersão, uma viagem no tempo.

A sensação que tive, ao relatar episódios com detalhes sobre minha trajetória pessoal e profissional, foi a de realizar uma maravilhosa viagem no tempo... Em síntese, uma imersão com foco no tema ingresso e caminhar na profissão docente. Considero que foi uma espécie de entrada em um túnel do tempo! (Carta 1, Participante 3).

Esse caminho para si é descrito pela Participante 4 um movimento complexo que requer pausas para reflexão.

Acessar temas que fazem parte da nossa história é um movimento complexo, por trazer um misto de emoções e sentimentos... Recordo que, em algumas situações, necessitei realizar uma pausa para reflexões e, na sequência, concluir as leituras dos registros de dados. Destaco a sensação de voltar no tempo e de poder reorganizar muitas ideias que estavam adormecidas...

Ao tratar de “verdade”, Abrahão (2011, p.167) declara: “a verdade” é o que é ‘verdadeiro’ para o narrador, porque as narrativas são ressignificadas no momento da narração, dada a natureza reconstrutiva e seletiva da memória”. Por isso não cabe ao pesquisador validar aquilo que é subjetivo, que não lhe pertence; cabe a ela apenas descrever e compreender, a partir de sua própria perspectiva, que jamais será igual a de quem vivenciou os fatos.

No campo da Educação as narrativas ajudam a conformar os terrenos coletivos nos quais os professores desenvolvem sua profissionalidade, entendida por Sacristán (1995, p.65) como “conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. Ela é característica essencial para o exercício profissional e se manifesta na “ânsia que o professor tem por conhecer, por crescer, aumentar seu conhecimento, aperfeiçoar-se e ser reconhecido entre os pares e na sociedade. É um movimento de dentro para fora, é uma busca” (PAULA JUNIOR, 2012, p.4), movimento é mencionado pela participante 3:

Não devemos nunca esquecer que estamos nesse exato momento no local onde as nossas decisões nos trouxeram e se por ventura não estou satisfeito com ele, só eu mesmo posso fazer algo para alterá-lo, portanto quando houver crise, que ela seja o motor, o que impulsiona, move para me tirar do lugar, e não uma âncora (Carta 1, Participante 3).

Assim como nos relatos orais e conforme percebe-se acima, a crise docente foi mencionada explicitamente nas cartas dos participantes 1 e 3, o que permite afirmar, por suas próprias palavras, que ela se faz presente em suas vidas, gerando insegurança e conflitos internos, afetando sua perspectiva na carreira e distorcendo a percepção do seu valor profissional. Embora nesse corpus escrito não tenham sido

mencionadas as causas da crise, a literatura indica que ela se dá especialmente pelas transformações corrosivas das políticas neoliberais no interior da profissão (ESTEVE, 1999; LUNDSTRÖM, 2015; NÓVOA, 1995; TORRES, 2006). Essa tendência, somada à desestabilidade provocada pela modernidade líquida (BAUMAN, 2001), tem desafiado a autonomia e desenvolvimento do docente, bem como degradado o ensino como profissão (LUNDSTRÖM, 2015), conforme descrito em seções anteriores dessa tese.

Na devolutiva das histórias de vida redigidas para essa pesquisa, os participantes manifestaram sentimentos de emoção, felicidade e nostalgia ao verem suas trajetórias materializadas. A participante 3 inicia sua carta com a seguinte afirmação: “É emocionante ler a História de Vida”. (Carta 2, Participante 3). E logo agrega:

Creio que posso resumir a leitura da história da vida em cinestesia, sentir o que foi sentido quando vivido, quando narrado e agora lido. Com foco na alegria, riso, felicidade, mas com a preocupação com o tempo passando, com a finitude... creio que essa é a maior reflexão. (Carta 2, Participante 3).

Tocados pelas refigurações do passado, situações do presente e perspectivas do futuro, renovaram certezas sobre a profissão escolhida e sobre o quanto ela afeta sua identidade pessoal, conforme declara o Participante 2: “Durante a entrevista e ao ler o texto produzido a partir dela, renovei meus sentimentos de que a educação sem dúvida foi algo me transformou, no sentido de me tornar uma pessoa mais reflexiva, crítica e humanizada” (Carta 2, Participante 2). Sentimento também compartilhado pela Participante 4.

Acompanhando os registros dos relatos sobre minha experiência profissional, considerando cada um dos tópicos relacionados, muitos sentimentos ficaram evidentes... Descrevo que o principal deles foi o olhar para o presente, fortalecida pelas situações do passado e renovada para seguir a caminhada... (Carta 2, Participante 4).

Ao ver-se como profissional e com vistas ao futuro, ao ler sua história o Participante 1 faz uma autocrítica: “Creio que preciso ainda aprender muito para me tornar um bom professor, ainda falta muita coisa para eu aprender, não me julgo um bom professor ainda, um dia quem sabe possa ter esse título” (Carta 2, Participante 1). Embora essa pesquisa não se detém nos conceitos de “bom” ou “mau” professor, o que importa nesse excerto é destacar o interesse do docente em seu próprio desenvolvimento profissional, reflexão promovida pela pesquisa empreendida.

Tecidas as considerações sobre a identidade profissional passo a descrever minhas percepções e a dos participantes sobre a Competência Digital Docente e amarrá-las teoricamente pelo viés da pesquisa (auto)biográfica.

- Competencia Digital Docente

Conforme já destacado em capítulos anteriores, a expansão das Tecnologias da Informação e Comunicação provocou e segue provocando grandes mudanças em diferentes setores da sociedade, como saúde, educação, segurança, economia, entre outros. Por esse motivo, entidades de todo o mundo têm se preocupado em como podem ser promovidas e desenvolvidas as competências dos usuários nos meios digitais para que, por esses meios, possam participar cívica, ativa e consciente na sociedade e na economia (LUCAS; MOREIRA, 2016).

Para exercer esse papel de sujeito-cidadão digital, López-Gil (2018) destaca a necessidade de uma alfabetização digital direcionada ao uso responsável, crítico e profundo baseado no sentido comum. Sobre esse aspecto, preocupado com sua posição na sociedade e função enquanto docente, o Participante 2, afirma:

Pretendo continuar com o exercício de refletir sobre a minha história, com o objetivo de entender o processo que me constitui como cidadão e Professor. Revisitar o passado, entender o presente e construir um futuro de acordo com as minhas necessidades como indivíduo e atento as demandas da sociedade (Carta 2, Participante 2).

No capítulo primeiro desse estudo, descrevi, apoiada em autores como Flores; Gurieva e Arredondo (2020); Redecker e Punie (2017), que a CDD é considerada essencial para o desenvolvimento da competência digital dos estudantes, porém, os professores sentem dificuldades para isso, uma vez que consideram não ter conhecimentos e formação suficiente e adequada. Ao refletir sobre sua trajetória profissional e formação, o Participante 2, afirma: “foi no ‘chão’ da sala de aula, em que me deparei com os maiores desafios. Principalmente quando os conhecimentos teóricos não davam conta de solucionar determinada situação da “vida real” (Carta 2, Participante 2). Tratando de sua formação do tipo *stricto sensu*, realizada posteriormente, ele agrega:

O mestrado em ensino de Ciências e Matemática sem dúvida foi um divisor de águas em minha carreira, foi nesta etapa de formação em que me tornei um professor/pesquisador e consegui aprofundar meu entendimento sobre o uso das tecnologias digitais na educação, que não pode ser dissociado do saber pedagógico. Hoje tenho consciência que a pesquisa é fundamental para atualização e avaliação nossa prática pedagógica (Carta 2, Participante 2).

A lembrança desse fato, que constitui um marco na sua trajetória e serve de parâmetro para o que segue na vida, é categorizada por Josso (2004) como recordação referência. Segundo Abrahão (2011), elas constituem:

a natureza das narrativas de formação, as quais produzem, pela rememoração que permite repensar e ressignificar o vivido, referências das motivações de determinadas escolhas, das influências que atravessaram trajetórias de vida, dos modelos, dos momentos vivenciais que fazem dos sujeitos singulares/ plurais individualidades dinâmicas, porque reflexivas, em constante vir a ser, sendo. (ABRAHÃO, 2011, p.168)

Essa reflexão do que “estou sendo” e de como me posiciono na profissão bem como as relações com as Tecnologias de Informação e Comunicação foram fomentadas no processo de entrevistas e nas propostas das cartas. Ao pensar sobre o uso de sobre o uso de TICs nas disciplinas que ministra e a abordagem utilizada nesse estudo, o Participante 1 considera que as entrevistas serviram para motivar-lhe a promover ainda mais sua implementação em sala de aula. “Creio que o processo de entrevistas me trouxe maior motivação no uso da TICs [...], penso que reforçou ainda mais o desejo de uso delas” (Carta 1, Participante 1). Tal afirmativa permite confirmar um dos benefícios do biográfico-narrativo enquanto meio de incentivar a revisão de posturas e de incentivar melhorias na prática pedagógica.

Embora os relatos tenham demonstrado que esse docente já faz uso recorrente de TICs em sua prática cotidiana de sala de aula, e que possui familiaridade e importante formação na área de Tecnologias e Educação, ele faz uma autocrítica sobre sua forma de ensinar:

Percebo que ainda preciso inserir cada vez mais o uso desses recursos, fugir do método expositivo que ‘tenazmente nos assedia’, ainda noto em minha aulas a ausência destes tipos de recursos ou mesmo um uso mais aprofundado das TICs. (Carta 1, Participante 1)

Entendo que “uso mais aprofundado das TICs” mencionado acima pelo docente corresponde à forma como ele vislumbra sua competência digital. Ao relatar a ausência de uso mais aprofundado, dá a compreender que suas habilidades no entorno digital educativo não são satisfatórias. Essa perspectiva dialoga com os achados da literatura que apontam que grande parte dos docentes considera que sua competência digital é insuficiente para as demandas, estando grande parte classificados nos níveis Intermediário ou iniciais, como destaca por exemplo Silva, (2020) no Diagnóstico das Competências Digitais dos Professores da Universidade Federal da Bahia, e Lima (2020) na realidade dos Institutos Federais do Estado do Maranhão.

Pela perspectiva assumida nesse estudo, que se interessa pelo todo, mas que se centra no individual e subjetivo, considero que o principal nó da trama da educação digital reside no fato que os docentes têm exercido múltiplos papéis que extrapolam suas áreas de conhecimento e que vão além do que sua formação inicial suporta, motivos pelos quais entram em crise profissional (BOLÍVAR, 2006). Por esse viés, pode-se interpretar a metodologia (auto)biográfica como uma alternativa para situar o docente no que se refere ao seu desempenho com as tecnologias, porém sem perspectiva de mensuração de níveis propostos no DigicompEdu (REDECKER; PUNIE, 2017), tampouco pela descrição engessada e homogênea daquilo que ele “deve ser capaz de fazer”, conforme constam na maioria dos manuais dessa natureza.

Assim como a identidade profissional, a CDD é dinâmica e está diretamente vinculada ao contexto onde o professor se situa (HERNÁNDEZ; SÁNCHEZ; LÓPEZ, 2020). Por esse motivo, conhecer de maneira aprofundada sua realidade, incluindo institutos em que trabalha, as relações estabelecidas, possibilidades de uso de TICs, formações, torna-se essencial para compreender como tais elementos se imbricam e refletem em suas habilidades no entorno digital. Além disso, a reflexividade autobiográfica promovida pelas narrativas, que coloca o sujeito em contato consigo próprio, ou melhor, “com esse ‘si próprio’ que tomou e continua a tomar formas múltiplas e que se transforma através delas” (JOSSO, 2002, p. 91).

Por entender que a epistemologia se refere aos conhecimentos que condicionam as formas de interpretar o mundo, e a ontologia ao estudo do ser, considero que, nessa conjugação de presente, passado e futuro, proporcionada pelo caminho da memória, a pesquisa (auto)biográfica serve como alternativa epistêmico-ontológica para o desenvolvimento da identidade profissional e da competência digital docente. Ademais, esse movimento conjunto dialógico direcionado à leitura e interpretação da vida enquanto experiência subjetiva promove a reivindicação do vivido e sentido enquanto fonte de conhecimento.

8.4 Das relações estendidas e sentimentos (trans)bordados

A pesquisa biográfico-narrativa, sobretudo quando recorre ao método histórias de vida, presume que não há uma posição hierárquica entre os envolvidos. Embora exerçam funções diferentes, onde por um lado, o participante colabora com o máximo de informações possíveis, e do outro, o pesquisador as organiza, ambos são

corresponsáveis pela construção dos dados. Isso significa que a pesquisa não é feita “sobre” os participantes, mas sim, “com” os participantes e que “narrador e pesquisador se envolvem em uma prática transformadora e humanizadora” (CUNHA; MACHADO, 2004, p.196). Isso porque os dados não pré-existem, eles são construídos conjuntamente, em um processo interativo. Esse processo, portanto, por sua natureza humana e sensível, é permeado de sentimentos que transbordam continuamente no transcurso da pesquisa, estendendo e estreitando a relação “entre nós”.

Compreendendo a abordagem narrativa como um ato dialógico e as histórias de vida como um processo de autoinserção na história do outro, redijo essa seção alternando posições de enunciação, por isso, em certos momentos descrevo minha perspectiva e sentimentos, e em outros, as dos participantes, apoiando-me em trechos das cartas redigidas.

Primeiramente destaco que para elaborar os roteiros das entrevistas, além de considerar o embasamento teórico, tive que colocar-me no lugar dos participantes, imaginando como eu reagiria se aquele tema ou questionamento fosse endereçado a mim. Nesse ato voluntário de troca de papéis exerci valores de alteridade e empatia, e refleti sobre os mesmos aspectos das três dimensões da pesquisa em minha própria trajetória pessoal e profissional. Reforcei também uma introspecção sobre minha trajetória e identidade, além de repensar sobre coisas que me inquietam na profissão, compreendendo-as de formas diferentes, com as aportações dos docentes e das leituras realizadas. Nas partilhas percebi que temos “medos comuns”, especialmente no que se refere à desprofissionalização, à imprevisibilidade da modernidade líquida e às perspectivas futuras da profissão.

Segundo Dubar (2009, p. 52), “não existe identidade sem alteridade, isto é, sem relações entre o si próprio e o outro”. Assim, ciente das transições profundas e grandezas da abordagem escolhida, senti-me corresponsável nesse processo de reconstrução identitária de cada um; por isso, busquei manter o máximo de fidelidade possível nas transcrições e na reconstrução de suas histórias, de forma que se sentissem realmente representados, processo observado pela Participante 3.

Gostaria de relatar que leio o texto com a minha voz como narradora, a sua construção escrita está perfeita e fidedigna, penso também nas horas da pesquisadora dedicadas a pesquisa, na escuta, transcrição e escrita, algo feito com muito cuidado, dedicação e atenção. (Participante 3, Carta 2).

Também durante as entrevistas mantive uma postura de escuta atenta para buscar dar sentido ao expressado e estabelecer vínculos de confiança com os participantes, conforme destaca a mesma Participante.

Não tenho outros pontos a mencionar além dos já abordados nas entrevistas, que foram longas, densas, ouvidas com paciência, empatia e interesse. Creio que esse também é um exercício interessante do entrevistador, ouvir e interferir pouco, ouvir com atenção e por longos períodos, pois não é uma prática fácil de executar nos dias de hoje. (Participante 3, Carta 1).

A consideração de que “ouvir com atenção não é uma prática fácil nos dias de hoje”, permite inferir que a docente sente também os reflexos da era atual que, movida pelo imediatismo e permeada por aparatos tecnológicos, distancia-se de uma comunicação afável, respeitosa, “frente a frente” e que dá valor ao expressado. Por outro lado, esse “ser ouvido” representou para os docentes participantes um desabafo libertador, terapêutico, como relata o participante 1: “foi quase uma seção de terapia, poder falar um pouco sobre tudo isso” (Participante 1, Carta 1). Para mim, representou uma oportunidade de acolhimento de inquietudes e anseios que não são apenas “deles”, são meus também; portanto, são nossos.

Antes de cada sessão de entrevista sentia-me um pouco ansiosa, ficava elaborando mentalmente as conversas, receando que meu planejamento não fosse capaz de dar vazão a tudo o que as temáticas previstas demandariam. Essa ansiedade prévia também era sentida pelo Participante 1, porém avaliada como positiva, gerada pela expectativa da oportunidade de falar de si, conforme descreve:

As sensações mobilizadas durante os encontros foram as melhores possíveis, antes de cada encontro era gerada aquela expectativa de o que falar? Como falar? Uma sensação de frio da barriga, mas não como algum ruim e sim com algo que se espera que ocorra. Ao final de cada encontro as sensações eram boas também, como citei anteriormente, me sentia mais próximo de você, afinal partilhei situações particulares, que nem todos sabem, arrisco a dizer que poucos sabem. E fiz isso, claro, por confiar na excelente profissional que é! (Carta 2, Participante 1)

As últimas palavras do excerto acima, revelam a identidade que o docente atribui a mim enquanto profissional, advinda possivelmente pelo que sabe das funções que assumo no âmbito da instituição em que somos colegas. Antes das entrevistas não tínhamos muito contato, entretanto, a cada encontro nos aproximamos mais e percebemos que temos interesses em comum em áreas de pesquisa. Ao término das entrevistas, seguimos comunicando-nos e planejamos desenvolver conjuntamente alguns projetos que envolvam tecnologias e educação, entre eles a partilha de uma

disciplina no curso de pós-graduação no campus. O mesmo ocorreu com a Participante 4, que por identificar que temos área de atuação semelhantes, sugeriu na Carta 1 que pudéssemos realizar produções acadêmicas em conjunto, o que foi prontamente aceito por mim.

Esse movimento cooperativo que favorece a nós enquanto pessoas e profissionais, e também a instituição, advém, obviamente, da afinidade sentida com os participantes, porém, só foi “descoberta” pelas interações realizadas pela metodologia empreendida. Por essa razão, cabe sugerir ao Setor Pedagógico do campus promover atividades que permitam que os docentes se conheçam melhor, bem como identificar áreas, projetos e interesses em comum para elaborar possíveis atividades em conjunto. Essa ação seria importante não apenas para reforçar a identificação com a instituição, mas também para o desenvolvimento de sua identidade profissional pelas relações estabelecidas em seu interior e, por conseguinte, sua satisfação e reconhecimento social. Ademais, um espaço dialógico, que favoreça a troca de experiências e de angústias comuns é uma necessidade de qualquer indivíduo, e em uma profissão carregada de conflitos e responsabilidades como a docente, torna-se ainda mais importante. Os benefícios e sentimentos dessa partilha foi citado pelo Participante 2:

Eu gostei muito de conversar, compartilhar as experiências, isso foi muito agradável. Como falei antes, é a primeira vez que me deparo com este encaminhamento metodológico, não tenho muito o que acrescentar. Sobre as contribuições da pesquisa a que eu mais gostei foi fazer esta reflexão, lembrar fatos, trazer a memórias alguns aspectos do passado faz as pessoas refletirem sobre o que gostaria de ter no futuro. (Carta 2, Participante 2).

Nenhum dos docentes havia participado anteriormente desse tipo de pesquisa. Embora todos relataram ter gostado da experiência e que o transcurso das entrevistas ocorria de forma bastante espontânea, percebi que também se sentiam responsáveis em colaborar com a pesquisa, tentando relatar fatos com o máximo de detalhamento e fidelidade possível. Essa reciprocidade e engajamento de ambas as partes é essencial para o êxito do processo biográfico, como pontua Pujadas (2002).

[...] una encuesta biográfica no es, no ha de ser, una experiencia unilateral en la que el único implicado sea el sujeto de estudio. Nosotros también debemos implicarnos con el sujeto y con sus circunstancias. Y esto no sólo para "salvar" la encuesta, sino por la reciprocidad humana que exige una ética profesional. (PUJADAS, 2002, p.69)

Ainda tratando do exposto pelo Participante 2 destacado anteriormente, que aponta que o que mais gostou da experiência da metodologia empregada foi o ato de lembrar passado e de refletir sobre o futuro. Essa projeção de si num futuro próximo ou não, segundo Josso (2004, p.201), “obriga a invenção de cenários possíveis daquilo que desejam tornar-se, num fazer e num ser, em relação com o mundo”. Isso reforça a potencialidade da perspectiva biográfica narrativa como lugar de esperança e de conhecimento de si, a qual balizada por acontecimentos e vivências de importância para o indivíduo, serve como meio de (auto)formação e desenvolvimento identitário, conforme destaca Souza (2020):

Al tomar acontecimientos y discursos que nos constituyen, busco dialogar con recuerdos, experiencias y prácticas formadoras que parten de reminiscencias, lo que implica formas textuales de decir de sí y sobre sí mismo, en un constante diálogo entre la esfera de lo vivido y las fertilidades formativas y autoformativas de las experiencias y de las transformaciones de identidad, así como de la subjetividad, en las trayectorias y caminos de vida-formación-profesión. (SOUZA, 2020, p.17)

Outra premissa do paradigma narrativo é que o dado em si não é o que tem maior importância, mas sim o testemunho de quem o vivenciou em primeira pessoa (AMAR-RODRÍGUEZ, 2016). Assim, essa abordagem transcende a relação entre sujeito e objeto para centrar-se na relação do indivíduo com sua história, atribuindo (novos) significados ao vivido. Isso justifica o fato de que não realizei “análises sobre” a trajetória de cada participante, tampouco comparações sobre o desenvolvimento individual de cada um. O que intencionei foi, à luz dos elementos elencados no marco teórico, incutir reflexões internas sobre diversos pontos e estabelecer relações com os relatos orais e escritos. Assim, os atos de narrar(se) e escutar(se), conformaram uma maneira de perceber e compreender como são tecidas internamente as identidades interpretadas como uma alternativa epistêmico-ontológica para o desenvolvimento da identidade profissional e da competência digital.

Para Ferrarotti (2007), o investigador é também um investigado. Particularmente, não imaginava o quão profundo chegaria a ser esse processo de pesquisa, tampouco o quanto modificaria meu modo de ver (e sentir) uma pesquisa. Leituras que me pareciam frias e distantes da realidade, passaram a tornar-se cada vez mais significativas e relacionadas ao texto em construção. Assim, mesmo em momentos de exaustão, os encontros diários com a tese passaram a ser agradáveis, tornando-se uma escrita terapêutica, num movimento também de caminhada para o meu interior.

Porém, na maior parte do tempo realizei o sentido inverso dessa caminhada. Deixei de focar na maneira como eu sinto a profissão, e passei a notar como os participantes sentem e vivenciam-na. Nesse olhar para o coletivo comecei a perceber os arranjos e rearranjos da docência ao longo do tempo, bem como os desafios circunscritos para cada indivíduo em diferentes espaços e tempos. Observei que meus colegas também enfrentaram (e continuam enfrentando) dificuldades para ter a formação desejada, e que assim como eu, sofrem reflexos do contexto social, político e econômico, marcado por pouco incentivo à qualificação.

Considero que o fato de eu ter a mesma profissão e estar lotada no mesmo campus dos participantes favoreceu para que as partilhas fossem mais ricas e significativas para ambos os lados. Percebia que ao relatarmos situações do nosso cotidiano de trabalho esperavam meu assentimento, e que isso parecia servir-lhes como um desabafo entre colegas, daqueles que o rápido intervalo entre as aulas não nos permite fazer. Essa proximidade e conhecimento real do âmbito e das relações de trabalho locais favoreceu também uma compreensão mais profunda dos relatos em pontos específicos, como por exemplo o reconhecimento social, as relações estabelecidas na instituição e as dificuldades sentidas no cotidiano.

Percebi também que na relação com as participantes femininas houve grande nível de confiança. Suponho que na relação horizontal estabelecida por nossa identidade de gênero, tiveram liberdade para relatar situações de opressão masculina no âmbito laboral. Suas confidências despertaram-me ainda mais valores de sororidade e empatia, fazendo-me pensar em como o IFPR, enquanto espaço que preza por uma educação democrática, participativa, justa e solidária, pode combater, efetivamente, a discriminação de gênero e banir a reprodução de qualquer tipo de violência contra as mulheres. Por esse viés, pode-se confirmar também que as narrativas são espelhos da realidade que, em uma perspectiva holográfica, refletem a cultura e o sistema social e político onde as vidas se desenvolvem, conforme preconiza Rivas (2011a, 2011b). Nesse caso, infelizmente, a realidade refletida tem ainda fortes – e conflitivos - traços de patriarcado.

Por outro lado, senti-me grata ao perceber que contribui para a construção de narrativas de si e de nós, como processo decolonizador que cria espaços de liberdade subjetiva no processo de construção de sentidos (RIVAS et al., 2020), ato interpretado como uma maneira de fortalecer a profissão e de buscar reconhecimento social, conforme descreve a Participante 4:

Defendo que o ato de compartilhar experiências é um modo de fortalecer nosso conjunto de saberes específicos da docência, oportunizando que, a cada dia, tenhamos maior reconhecimento social enquanto profissionais da educação! (Participante 4, Carta 1).

Segundo (BOSI, 2022), ao final das entrevistas orais, narrador e ouvinte experimentam um sentimento de gratidão mútuo; o ouvinte por tudo o que aprendeu, e o narrador pela partilha e orgulho de um passado digno rememorado. Essa gratidão foi declarada em diversos trechos das cartas:

Para encerrar esta carta, gostaria mais uma vez de lhe agradecer pela oportunidade de participar em sua pesquisa, pelo momentos de conversa. (Participante 1, Carta 1).

Foi extremamente gratificante” (Participante 1, Carta 2)

Finalizo esta carta, agradecendo a oportunidade de participar das entrevistas que muito contribuíram para entender um pouco mais a crise profissional que vivo neste momento. (Participante 2, Carta 1).

Por fim gostaria de reiterar o agradecimento e desejar muito sucesso na sua trajetória. (Participante 3, Carta 1).

Imensa gratidão pelas oportunidades proporcionadas para que a reflexão conjunta fosse possível!” (Participante 4, Carta 1).

Relendo todo o material produzido para o fechamento desse capítulo, fico com a certeza de que as relações estendidas nessa pesquisa de natureza tão subjetiva que acessa galerias da memória e trans-borda em relatos de vida são a urdidura que compõem todos nós. Esse nós que só é visto do lado de fora.

É necessário sair da ilha para ver a ilha.
Não nos vemos se não saímos de nós.
(José Saramago)

Passo V
REVISAR, FRUIR E OFERECER

E entre tudo o que tenho,
ofereço-te o meu melhor.

Para concluir uma obra o artista precisa revisar seus pormenores. Observar pontos soltos, espaços que possam ter ficados esvaziados. É o momento de se ater aos detalhes da obra como um todo e refletir sobre aspectos que poderiam ter sido feitos de outra maneira. Por isso, nessa seção está o capítulo “Entre fios e des(a)fios, o devir da pesquisa”. Feito isso, cabe ao artista fruir, atando os pontos finais, conforme descrito no capítulo “Nas considerações finais, o acabamento da obra”.

Por fim, oferecer...

O artesão sabe que seu trabalho é sempre para outrem. É algo seu, mas que, na verdade, não lhe pertence. Então, ele se despede da obra para ofertá-la ao mundo. Assim também o faço. Ofereço meu legado à comunidade científica e aos profissionais da Educação: minha obra mais original, exclusiva, feita entre nós e para nós.

9 ENTRE FIOS E DES(A)FIOS, O DEVIR DA PESQUISA

A missão do artesão é tecer os fios para uma bela peça. Entretanto, no fazer manual, por mais atento ou habilidoso que seja, existem fios que escapam de suas mãos, forçando-lhe a examinar todo o seu trabalho fio a fio, trama a trama, numa tomada de consciência sobre o processo inteiro da tecelagem. Nessa revisão do seu labor, a reflexão e a introspecção são inevitavelmente ativadas. Assim também ocorreu com esta pesquisa, diversos fatores e motivos fizeram-me não só reduzir a marcha, revisar o processo, mas também destecer e tecer novamente várias partes do meu tecido-texto. São os des(a)fios, que ao serem superados, tornaram a trama ainda mais forte. Nessa perspectiva, este capítulo tem por objetivos descrever os desafios e limitações encontrados na realização dessa pesquisa.

9.1 De pesquisar na pandemia

O tema de pesquisa Competência Digital Docente foi escolhido muito antes da declaração da pandemia do vírus SARS-CoV-2. O projeto inicial de ingresso no PPGDR tinha por intenção analisar como é desenvolvida a competência digital na formação de estudantes dos cursos de Licenciatura do IFPR Campus Palmas. Porém, ao amadurecer algumas ideias, optou-se por focar na competência digital dos docentes. Jamais imaginaria que, a partir de março de 2020, devido ao isolamento social este tema ganharia maior envergadura, uma vez que o mundo inteiro foi obrigado a rever suas relações com as TIC, para usá-las e adaptá-las a contextos familiar, laboral e, sobretudo, educacional. Desde então, a sociedade encontra-se em um ponto de inflexão, marcado por notórias mudanças que resultaram em novas formas de trabalho, convívio, consumo, lazer, e, muito fortemente, novas dinâmicas de ensino e aprendizagem mediadas por diferentes tecnologias.

Esta nota, redigida em julho de 2021, ainda em um cenário desolador de crise sanitária e de futuro incerto, pretende ressaltar que não há como ignorar um fato de magnitude mundial, e expressa a certeza de que seus reflexos serão sentidos por muitos anos em diversos setores da sociedade inclusive, e sobretudo, na educação. Assim, embora a pesquisa não analisa de forma “direta” os aspectos que relacionam o contexto de pandemia com o desenvolvimento da CDD, considera-se que pode ter sido um fato determinante para muitos professores que ainda se esquivavam do uso das TIC em sua prática pedagógica e espera-se que isto seja mencionado em algum

momento nas entrevistas individuais. Ao refletir, sob este ponto de vista, cabe inclusive pensar: a pandemia afetou a identidade profissional docente? Quais serão os caminhos da educação pós-pandemia? Tais questões foram inseridas no escopo das entrevistas por entender que não é possível dissociar o momento sócio-histórico da produção do conhecimento, sobretudo na Educação que sentiu, e continua sentindo, grandes impactos desse período.

À parte disso, enquanto pesquisadora, o contexto de pandemia afetou-me em diversos aspectos. Foram dois anos sem o convívio direto com colegas e professores no âmbito institucional e em atividades formativas externas como congressos e seminários, momentos que favoreciam não só o aprendizado coletivo, mas as relações interpessoais e descontração em momentos oportunos. Sabe-se que a pesquisa acadêmica é um caminho relativamente solitário, o qual exige profunda disciplina, reflexão e resiliência do pesquisador, contudo, o isolamento social exacerbou essas virtudes a condições insustentáveis, produzindo em diversos momentos grande sobrecarga física e emocional. Ainda que tenha buscado minimizar os impactos da pandemia no cronograma de pesquisa para atender os prazos estabelecidos, não posso negar que alguns efeitos foram sentidos e deixaram marcas não só no fluxo de produção e rendimento, mas também no material que poderia ter outra qualidade se houvesse sido elaborado em condições “normais”. Dessa forma, as condições e o contexto em que se desenvolveu grande parte da pesquisa foi um desafio e, ao mesmo tempo, uma limitação.

9.2 Das entrevistas e cartas

Escolher e elaborar um instrumento de pesquisa é um desafio para qualquer pesquisador. Isso porque é preciso muita acuidade para adequá-lo ao alcance dos objetivos delineados, alinhá-lo ao marco teórico e direcioná-lo a participantes não conhecidos. Tal dificuldade se multiplica quando o instrumento é caráter qualitativo, como a entrevista em profundidade realizada nessa pesquisa.

Ademais, o momento da entrevista, mediado pelo instrumento elaborado previamente deve propiciar um diálogo natural, flexível e, ao mesmo tempo, profundo. Ponderar essas medidas é outro desafio que requer certo expertise do pesquisador/entrevistador. É preciso também atenção a pontos que surgem espontaneamente e podem ser explorados, servindo de encadeamento para os temas em análise. Além disso, ao ser uma pesquisa de caráter biográfico-narrativa, deve

contar com uma competência pró-social de escuta, ou seja, um pesquisador que atento ao modo como os indivíduos interpretam suas próprias vivências, condição que requer certo grau de maturidade e conhecimento.

É preciso recordar que há uma importante responsabilidade ao adentrar no território privado “do outro”, ativando recordações da trajetória e incitando a reflexões sobre sua identidade expressa no ser-fazer docente. Contudo, por ser a pesquisadora também colega dos participantes foi mais fácil obter um clima de confiança, especialmente nas confidências das dificuldades sentidas no ambiente de trabalho e em momentos mais emotivos das recordações de cada um.

Por adentrar-se na esfera privada para investigar uma experiência de caráter profundamente pessoal, considera-se que esta é uma pesquisa sensível (HAMMERSLEY; TRAIANO, 2012). Assim, ciente do valor da subjetividade inscrita nas memórias dos participantes, manteve-se em todos os procedimentos de entrevista uma postura ética, bem como uma escuta atenta e respeitosa.

Um desafio adicional percebido foi o ajuste de horários para a realização das entrevistas. Por serem profissionais com muitas demandas e com horários pouco flexíveis e disponíveis, despende um tempo razoável para esse fim foi complicado no início. Houve vários momentos de reagendamento de datas, especialmente por motivos de reuniões no campus. Percebeu-se, porém, que após a primeira seção, quando estes sentiram que a pesquisa era mais “livre”, como um momento para si, (alguns nomearam inclusive momento terapia), se esforçaram mais para sua realização e demonstraram interesse em saber como e quando seriam os próximos encontros.

Quanto ao local das entrevistas, foi dado aos participantes a opção de escolher se desejavam que fossem feitas no ambiente de trabalho, em sua residência, na residência da pesquisadora ou, em outro lugar de sua preferência. Ressaltou-se, porém, que deveria ser um ambiente relativamente tranquilo, sem ruídos para as gravações e sem interrupções de terceiros. Assim, o Participante 1 escolheu seu laboratório de trabalho no campus, as Participantes 3 e 4 a residência da pesquisadora, e o Participante 2, fez por videoconferência, pois mudou-se de cidade à época das entrevistas.

Considera-se que o ambiente adequado é essencial pois a falta de privacidade ou qualquer perturbação pode exercer influência nas recordações e relatos. Nesse sentido, percebeu-se que as entrevistas realizadas à distância parecem

não ter propiciado o mesmo grau de interação entre pesquisadora e participante, talvez pelo distanciamento físico ou pelos momentos em que houve perda de conexão de internet, fatores que podem haver prejudicado o fluir dos relatos, configurando-se, nesse caso, uma limitação.

No que se refere às cartas das Propostas 1 e 2, enviadas ao término das entrevistas, houve certa demora em receber as devolutivas dos participantes, o que me deixou apreensiva se essa etapa da pesquisa seria realizada com êxito. Foi preciso enviar e-mails e mensagens instantâneas para recordá-los que escrevessem assim que possível, pois se passasse muito tempo, poderiam se esquecer de tudo o que as entrevistas e relatos mobilizaram em seu processo introspectivo sobre sua identidade e competência digital, bem como sobre sua trajetória, formação e inquietudes reveladas.

Apesar de entender os motivos da morosidade das devolutivas, que são justamente pelo dia a dia atribulado dos docentes, e da aprovação (e até entusiasmos) dos docentes sobre o gênero carta, considero que os relatos escritos são diferentes dos feitos de forma espontânea pela linguagem oral. Não propus novas sessões de entrevistas para esse fim porque não estava no cronograma e temi os prazos, entretanto, reexaminando essa parte da pesquisa, penso que deveria ter conhecido mais da metodologia e previsto essa necessidade. Por isso, considero que as cartas, apesar de valiosas, podem ter limitado expressões do sentir desses docentes.

9.3 Da relação entre pesquisadora e participantes

A pesquisa social, sobretudo quando recorre ao método história de vida, faz compreender que entre pesquisador e participante não há uma posição hierárquica, uma vez que ambos possuem alto grau de importância e são corresponsáveis pela pesquisa. Por um lado, o participante precisa colaborar com o máximo de informações possíveis, enquanto, do outro, o pesquisador deve saber organizá-las. É preciso primar por uma relação dialética que envolve agentes, instâncias e níveis de realidade (FEIXA, 2018), o que representa um desafio.

Nesse sentido, cabe ressaltar que o pesquisador não tem poder de dar voz (VÁZQUEZ RECIO, 2022), mas sim de escutar uma voz própria, repleta de conteúdos e sentidos. Esse gesto metodológico representa, portanto, uma alternativa epistêmico-ontológica que fomenta o resgate de memórias e a produção de narrativas para superar o esquecimento de si mesmo. Por isso, na pesquisa efetivada, houve em

todos os momentos uma postura de igualdade, facilitada pelo fato de que a pesquisadora é também servidora do mesmo campus, portanto, colega de trabalho dos participantes. Essa proximidade e conhecimento real do âmbito e das relações de trabalho locais também favoreceu a compreensão mais profunda dos relatos em pontos específicos como relações sociais na instituição, relações de gênero, reconhecimento social, entre outros.

Para Ferrarotti (2007), o investigador é também um “investigado” uma vez que o processo de reconstrução de experiências ultrapassa uma dimensão emotiva, crítica e reflexiva. Assim, “narrador e pesquisador se envolvem em uma prática transformadora e humanizadora” (CUNHA; MACHADO, 2004, p. 196) e dessa maneira, a pesquisa não é feita “sobre” os participantes, mas sim “com” os participantes. Esse aspecto foi também um desafio porque configura um formato de pesquisa diferenciado aos realizados anteriormente por mim; e também, por ser essa uma proposta mais “aberta”, distinta dos modelos homogêneos de pesquisa sobre o tema competência digital encontrados na própria revisão de literatura.

É possível que forma de participação também tenha sido um desafio aos participantes, haja vista sua responsabilidade de rememorar e relatar fatos de sua trajetória com o máximo de detalhamento e fidelidade possível, requerendo de sua parte uma reciprocidade, como pontua Pujadas (2002).

[...] una encuesta biográfica no es, no ha de ser, una experiencia unilateral en la que el único implicado sea el sujeto de estudio. Nosotros también debemos implicarnos con el sujeto y con sus circunstancias. Y esto no sólo para "salvar" la encuesta, sino por la reciprocidad humana que exige una ética profesional. (PUJADAS, 2002, p. 69)

Outro desse grande alinhavo é a percepção⁴⁶ de que a pesquisa (auto)biográfica não deve ser interpretada como um “procedimento” de coleta e de análise de dados, mas sim como uma via de acesso a saberes subjetivos de pessoas marcados por um espaço social, espaço esse entendido por Bourdieu (1997) p. 16) como:

conjunto de posiciones distintas y coexistentes, externas unas a otras, definidas en relación unas de otras, por su exterioridad mutua y por las relaciones de proximidad, de vecindad o de alejamiento y asimismo por

⁴⁶ Apesar das diversas leituras anteriores, essa percepção só se efetivou, realmente, a partir das contribuições da Professora Beatriz Gallego Noche, na disciplina Educación y ética en la investigación nos espacios da UCA, em março de 2023, quando já estava redigindo esse capítulo.

relaciones de orden, como por encima, por debajo y entre. (BOURDIEU, 1997, p.16)

Outrossim, examinando essa parte da peça, sobretudo nos pontos tecidos na seção “Das relações estendidas e sentimentos (trans)bordados”, considero que as relações estabelecidas no pesquisa foram positivas para todos nós. O sentimento de amizade, coleguismo e empatia foi se ampliando de tal forma que ao término das entrevistas lamentamos não haver continuidade. Certamente, os docentes tinham muito ainda a dizer e eu, muito mais a aprender. Entretanto, cumpridos os objetivos da pesquisa é preciso encerrá-la, e esse envolvimento emocional estabelecido representa, também, um desafio a ser superado, como ratifica Rivas (2012, p. 15): “Es difícil sustraerse a los efectos de una investigación que genera relaciones con los sujetos desde una cierta intimidad, desde la posibilidad de acceder a su mundo personal y a su propia historia”.

9.4 De tecer o texto

A escrita é uma forma de tecelagem. O texto é o tecido resultante. Considerar e compreender os percursos e significados das trajetórias de vida, que são dados vívidos, à disposição do pesquisador é um desafio. Logo, compor as vivências exteriorizadas pela linguagem, como relatos-retalhos que constituem um inventário de pesquisa, para uni-los e conformar um texto cheio de sentidos exige um sentimento de alteridade e respeito. É uma responsabilidade assumida com o outro.

La historia de vida es un texto [...]. Se requiere acercarse al texto con el cuidado y el respeto debido a otro distinto de uno mismo. Se entra en el texto. No basta leerlo con la atención externa de quien lee sólo para informarse. Es necesario “habitarlo”. (FERRAROTTI, 2007, p. 28)

Ainda que as entrevistas realizadas e, por conseguinte, o corpus conformado possua uma organização sistemática, a composição das histórias foi também um desafio. Isso porque os relatos não seguem uma ordem cronológica-linear amarrada em um tempo único, eles seguem o ir e vir das memórias que povoam e marcam a trajetória de cada docente. É o que Bosi (2022) chama de ordenação pessoal, a qual obedece uma lógica afetiva que o pesquisador desconhece.

Assim, a pessoa entrevistada conta sua vida e cabe ao investigador induzir e reorganizar os elementos para estabelecer relações entre eles (BOLIVAR, 1999). Situar fatos e dados de uma expressiva quantidade de relatos é também uma ação

que demanda um tempo importante. No caso em tela, talvez por ser minha primeira experiência em pesquisa de cunho biográfico-narrativo para, levou mais tempo que o planejado inicialmente, o que implicou em reajustes no cronograma.

Embora haja sido utilizado o Atlas.ti, que é um programa de análise de dados qualitativos e com recursos que facilitam o trabalho do pesquisador, cabe ressaltar também que foi preciso aprender a manejá-lo, explorando suas funções e possibilidades de adequação para este estudo. O fato de ser um recurso informatizado não significa que os dados serão prontamente analisados; ao contrário, esse software apenas colabora com a sistematização e tratamento dos dados, mas é o pesquisador quem, com a habilidade humana da perspicácia, irá interpretar o corpus disponível à luz do método elegido. Essa interpretação requer considerar a intenção da narrativa, que orienta o seu fluir dinâmico (BOSI, 2022), e isso foi também um desafio.

O passo mais complexo do feitiço do texto foi a amarração do referencial teórico com aquilo que os docentes expressaram em cada unidade de análise. Para constituir o mosaico de citações de autores e de participantes que compuseram os capítulos “Urdidura da Identidade Profissional Docente: teoria e empiria” e “Urdidura da Competência Digital Docente: teoria e empiria” foram necessárias diversas e constantes releituras de todo o material, o que é extremamente laborioso em uma pesquisa desse porte, requerendo máxima organização de minha parte para encontrar as informações necessárias.

Ademais, a convivência com os participantes nos encontros estabelecidos e o eco de suas vozes repetidas tantas vezes no processo de transcrição e de análise do material, promoveram a sensação de que sua presença era constante, ainda quando não estávamos em contato. Esse processo de aproximação foi tão significativo que transpôs relações que eram apenas de trabalho, criando novos vínculos e sentimentos de admiração pelo trabalho desenvolvido e pela história de cada um. O desafio, nesse momento, foi “desabitar”⁴⁷ a vida deles.

⁴⁷ Termo escolhido por ser o antônimo do usado por Ferrarotti (2007).

Al lograr dar este paso, el investigador habrá dotado a la comunidad científica de una joya de gran riqueza como la autoconciencia crítica, y habrá pasado del conocimiento social loco, alborotado y salvaje a un conocimiento social gradual, ordenado y crítico. Una vez que el investigador logre detenerse en cada uno de los escenarios vitales para reflexionar críticamente sobre ellos, deberá retirarse elegantemente del escenario. Esa vida no es del investigador, aunque pueda haber ayudado a liberarse y conocerse, pero el movimiento debe seguir su curso con más intenciones y más intensidad (JIMÉNEZ; ARANA, 2009).

Examinando as limitações do processo final do texto tecido, considero ainda que houve um importante aspecto que foi desprezado nas transcrições e análises: o silêncio, ou seja, aquilo que não foi claramente enunciado, mas que tem tanto (ou maior) efeito quanto um discurso. Apesar de que houve grande quantidade e riqueza no corpus oriundo das transcrições da linguagem verbal, toda a comunicação está cheia de silêncios que também possuem seus significados, o que Javier (2016) chama de semiótica dos silêncios. É muito provável que nesta cala da peça, no vazio do não-dito, nas hesitações e reflexões internas de cada um, muitas outras informações sobre identidade, competência e profissão docente fossem desveladas. Em palavras de Molina (2017, p.74): “así como se enuncia y se resalta lo que conviene que se sepa, incluso aunque no sea real, se calla lo que no conviene que sea conocido y asumido”. Isso poderia ser uma continuidade desse estudo.

9.5 De pensar uma pesquisa outra

Pensar uma outra pesquisa é diferente de pensar “uma pesquisa outra”. Essa segunda estrutura, denota uma descolonização epistemológica que implica nos modos de aproximar-se, fazer e revelar a ciência e seus acontecimentos, sobretudo quando atravessa e repercute no campo social. Por essa perspectiva, considero que a adoção do enfoque biográfico-narrativo enquanto forma de perceber a competência digital docente e as histórias de vida como meio de acessar saberes singulares relacionados ao desenvolvimento e relações com as tecnologias de informação e comunicação de cada docente representa um primeiro passo de uma “pesquisa outra” sobre esse tema, diferenciado do que está altamente replicado na literatura acadêmica, agregado a uma realidade local, configurada no meu próprio âmbito de trabalho.

Além disso, ao fazer uma pesquisa “com”, e não “sobre”, postura elementar nas histórias de vida, recorro à uma abordagem anti-extrativista (SANTOS, 2019b), num

esforço de uma relação bilateral no fazer científico, que repercute na percepção do que se investiga, do que se desconhece e sobre nós mesmos. São itinerâncias dos atos de “pensar-se, pensar-nos, conhecer-se, conhecer-nos” (RIVAS et al., 2020) que se convertem em saberes compartilhados em torno da profissão e do fazer-ser docente.

O formato e abordagem dessa pesquisa serviu-me como um exercício próprio de provar (à comunidade científica e a si mesmo) que um estudo não requer, necessariamente, dados aparentes e mensuráveis, como eu mesma acreditava e preferia fazer. Através de todo o referencial metodológico consultado e na prática das entrevistas aprendi que a confiabilidade dos relatos não pode ser provada de maneira convencional, mas eles são válidos por sua própria natureza de verdade original. Como afirma Bosi (2022, p.64): “os lapsos e incertezas das testemunhas são o selo da autenticidade”. Assim, entre leituras, andanças e reflexões, avancei lentamente na descolonização do meu pensamento no que se refere ao modo de fazer pesquisa, porém consciente que, como todos nós, preciso “desenredar-me” muito mais do novo epistemológico e metodológico que nos domina e limita o acesso a saberes muito diversos.

Realizando uma apreciação sobre a abordagem escolhida, a Participante 4, escreve: “Considero que o trabalho com os relatos de experiências profissionais e que valorizam a história de vida dos professores possibilita ampliação do conhecimento de si” (Carta 1, Participante 4). Tal afirmativa reforça que essa metodologia privilegia “formas outras” (RIVAS et al., 2020) de perceber o exercício da docência e das representações que os docentes produzem de si mesmo. Vista dessa maneira, conforme Souza (2020), a pesquisa (auto)biográfica é uma vertente dual de investigação-formação onde por um lado conhece e dá valor às formas como os indivíduos biografizam e percebem suas experiências de vida, e por outro, favorece uma hermenêutica de si.

Ainda, ressalto que como pesquisadora não dei voz, nem concedi espaço mais privilegiado aos participantes, apenas, pelo encontro de um eu com outro eu, colaborei para ordenar e dar sentido às suas vivências, através de uma escuta horizontal, intencionada e comprometida, que acolhe outros saberes e outras formas de sentir e desenvolver-se na profissão. Esse reconhecimento converge com o prescrito por Rivas et al. (2020):

A pesar de que la narrativa, desde una perspectiva decolonial, implica co-construir un lugar común de partida en el que nos reconocemos, nos pensamos y nos reconfiguramos en la acción transformadora entrelazada en un espacio ético-político de relaciones, preguntándonos quién es el “otro” en el mundo y en mí. Nos preguntamos ¿quién investiga? ¿quién es el “otro, otra, otros, otras” en mí? Situándonos en un espacio de transformación personal y social que debe interpelar al contexto social y cultural hacia un debate más amplio de otros modos de ver, sentir y vivir el mundo. (RIVAS et al., 2020, p.59)

É evidente que adentrar-se na complexidade do outro, escrutinar elementos de sua identidade profissional e sua trajetória vida para dar a conhecer essas interpretações à luz de um marco teórico representou um grande desafio intelectual e impactou-me em várias dimensões. É evidente também que muitos outros pontos e tramas seriam possíveis nessa peça que está sendo acabada, contudo, o que foi feito aqui foram as “possibilidades possíveis” (informação verbal)⁴⁸ nesse contexto e condições de pesquisa.

Finalizo com a reflexão da linguística Zuzanne Romaine:

Ninguna lengua puede ostentar el privilegio de ver el mundo «como es en realidad».

El mundo no es como es, sino como lo hacemos nosotros a través del discurso.

⁴⁸ Expressão utilizada pela Professora Rosa Vázquez Recio em reunião pessoal realizada em 09 de maio de 2023, em Cádiz, Espanha.

10 NAS CONSIDERAÇÕES FINAIS, O ACABAMENTO DA OBRA

Tecer uma tese é mais do que entrelaçar os fios do urdume e da trama, é entrecruzar uma infinidade de vozes e interpretações afiliada a um arcabouço teórico para compor uma peça inteira, com um propósito coerente e de importância à comunidade acadêmica. Sua originalidade e serventia precisam saltar aos olhos e seus efeitos necessitam reverberar nas paredes da memória de todos aqueles que tiveram disposição suficiente para apreciá-la, e arrojo suficiente para criticá-la, como se faz com qualquer obra produzida por um artesão iniciante. Assim, sem a intenção de concluir, mas apenas arrematar esse todo que foi tecido, retomo alguns pontos importantes sobre tudo o que foi – e segue sendo – tecido internamente em mim e nos participantes desse estudo, ou seja, aquilo que segue reverberando “entre nós”.

A pesquisa empreendida teve por objetivo primário caracterizar diferentes aspectos que se imbricam e que podem incidir na identidade profissional e na competência digital docente ao longo de sua trajetória de vida. Dada sua abrangência, os objetivos secundários foram destrinchados em diversos capítulos, cujas compreensões permanentes estendo a seguir, tomando como elementos organizadores os eixos temáticos que balizaram as entrevistas realizadas, interpretadas como três dimensões: i) Identidade profissional; ii) Ser docente na atualidade: demandas e crise; iii) Competência digital docente.

i) Dimensão 1: Identidade profissional. Tratar da identidade profissional implica compreender que não é possível conceber “uma” identidade, dado que existem diversos elementos, fatores e processos individuais que forjam esse eu que é também profissional. Implica compreender também que o eu-pessoal e o eu-profissional são duas linhas que se tensionam, mas também se entrelaçam, por isso não é possível desvincular-se de si no exercício da profissão, nem vice-versa.

A convocação da memória dos participantes na reconstrução do caminho para a docência permitiu caracterizar que existe no âmago dessa identidade afeto e perseverança. Afeto, porque é um labor que envolve pessoas e emoções. Perseverança, porque se nutre de situações cotidianas que preenchem o presente, com vistas a um futuro melhor, não apenas para si, mas para seus alunos, para as gerações vindouras, para o mundo. Existe também em seu interior solidão, sentimento

que se instaura desde o início da profissão, quando sente desaprovação de pessoas próximas por sua escolha, se acentua em seu trabalho individual entre quatro paredes e culmina com o descaso generalizado expresso por políticas de cortes que limitam, cada vez mais, o bom exercício de seu ofício.

Ao tocar na identidade profissional docente é possível perceber sua textura flexível e elástica, dado seu poder de adaptação aos espaços que transita e ao contexto sócio-histórico que vivencia. Prova disso foram os esforços individuais e coletivos para manter o ensino em certa ordem quando o mundo inteiro estava desordenado, em plena pandemia da Covid-19. Expressões que só foram perceptíveis pela metodologia empregada, que dá valor ao expressado, ao que é singular; e que cede tempo para uma escuta sensível e atenta, coisa rara em uma era dominada pela celeridade, liquidez e individualismo.

Na polifonia do corpus e do referencial teórico manejado que ecoa sobre o ser-fazer docente, alguns pontos falhos foram encontrados, entre os quais estão: a debilidade da formação inicial docente que não favorece a formação de uma identidade com contornos sólidos; a desconexão da formação continuada que atende prerrogativas superiores e despreza necessidades reais do lugar; a ausência de uma cultura de trabalho coletivo e, verdadeiramente, cooperativo no interior das instituições; a desprofissionalização docente, desserviço de práticas neoliberais que conduzem esse profissional às condições precárias de trabalho, invisibilidade e adoecimento.

Ao aproximar-me dos percursos individuais de cada participante, conhecendo um pouco da trajetória de vida e de formação de cada um e estreia na carreira, foi possível perceber que muitas são as expectativas em torno do processo de ensinar, e que o desenvolvimento do alunado e o reconhecimento da comunidade escolar é a parte mais gratificante de seu trabalho; entretanto, poucas são as ocasiões em que consegue sentir-se valorizado pelo papel que desempenha.

No tangente à inserção, vivências e relações no IFPR Campus Palmas ficou evidente que existe uma fragmentação entre os grupos docentes por setores que acentua a solidão em seu trabalho. Ademais existe uma grande carga de trabalho com uma variedade de demandas e burocracias que tomam tempo valioso e que forçam esses docentes a priorizar o eu-profissional em momentos que deveriam ser

destinados ao eu-pessoal, causando-lhes um grau de enredamento que afeta suas relações pessoais e familiares, além de seu próprio bem-estar.

Nos caminhos abertos para si mesmo através do recordar e do relatar, ficou claro que a pessoa que revisita suas experiências e narra suas trajetórias, compartilha saberes próprios, socializa suas tensões e reflete sobre sua própria prática pedagógica, adquirindo uma nova compreensão de si e refinando elementos de sua identidade profissional. Por isso, partindo do entendimento de que não existe uma identidade única e nem acabada, a alternativa que fica é uma política para a (re)construção da identidade, a qual atravessa a conversão identitária e a profissionalização docente, como sugerem especialistas como Bolívar (2006); Dubar (2009); Giddens (2002); Nóvoa (1997a).

Certamente, para adentrar nessa arena é preciso travar uma batalha contra todo um sistema de poder cujas verdades são regidas por interesses de capital que desvirtuam as próprias finalidades da Educação. Entretanto, a vitória é possível, desde que articulada de baixo para cima, do individual ao coletivo, iniciando por graduais mudanças no interior das instituições. Só assim será possível dissipar as sombras das vulnerabilidades da identidade questionada, para a defesa de seu trabalho como um bem social.

ii) Dimensão 2. Ser docente na atualidade: demandas e crise. Ao desenrolar o novelo da identidade profissional dois nós foram encontrados: o da atualidade e o da crise profissional. Ao soltá-los da garganta dos docentes participantes foi possível desenredar alguns entendimentos que teço a seguir.

O primeiro nó, referente à atualidade, abrange as mudanças advindas pelo panorama econômico, político e social que tem como recurso primário a informação dentro de um paradigma constituído pelas TDICs. Nele, as funções da escola e os papéis assumidos pelos professores têm sido modificados, colocando à prova a cultura profissional, repleta de saberes cada vez mais dispersos e abrangentes, com desafios cada vez mais profundos. Este emaranhado aperta ainda mais o segundo nó, que é crise profissional ou mal-estar docente, sentimento oscilante que acompanha a profissão por conta das condições em que ela se desenvolve e é exercida. Não se trata de vitimizar nem culpabilizar os docentes, apenas compreender que sua atividade é movida por afetos e vidas, portanto, é impossível isentar-se de

“sentir” tudo aquilo que ela mobiliza cotidianamente. Esse sentir, que é imanente à Educação, e é a parte mais densa de uma era cada vez mais rarefeita.

Por esta ótica da liquidez, apoiada no que preconiza Bauman (2001), é possível perceber que a identidade é um todo não coeso que busca a completude. Porém, sua ausência de unicidade e abertura a hibridações cada vez mais tendentes, conduz o indivíduo pós-moderno a crises, de si e do (seu) mundo. Inevitavelmente, o mesmo ocorre nas profissões, que parecem perder a noção de sua função, sobretudo àquelas que têm grande responsabilidade e impacto social, como a docente.

No compartilhamento de inquietudes dos participantes possibilitado nesse estudo, foi declarado de forma unânime certo desconcerto sobre o porvir, sobre a sociedade do futuro, as profissões que irão surgir, bem como incertezas quanto aos próprios benefícios das tecnologias de informação e comunicação. Entre dúvidas, limitações e receios, ficou evidente que o professorado tem se esforçado para atender às demandas da atualidade (e nelas se inclui a competência digital), contudo, suas ações são majoritariamente isoladas, por conta própria e com pouco ou insuficiente apoio da própria instituição a que servem, em decorrência de políticas de formação continuada pouco eficazes. É possível que a tônica da situação destacada estava no governo federal vigente à época dessa pesquisa, o qual conduziu ao Brasil aos piores índices de Educação dos últimos tempos, e na pandemia Covid-19 que assolou o mundo nos mais diversos segmentos.

Ao conhecer a dinâmica do que implica ser docente na atualidade, não consigo vislumbrar uma solução razoável para as demandas crescentes a que os docentes estão submetidos, tampouco um antídoto para uma crise que não é individual, é coletiva, gerada por fatores majoritariamente externos. Entretanto, por ser essa uma profissão movida por esperança e marcada por resistência, cruzar os braços não faz sentido. É preciso sacar forças daquilo que (nos) ameaça para não recair no que Jurjo Torres (2006) chama de trabalho alienado, caracterizado pela falta de realização e sentimento de exploração. Assim, ratifico o prescrito anteriormente acerca da política de identidade enquanto construção constante como forma de responder às mudanças da sociedade. Por onde começar? Por nós mesmos.

iii) Dimensão 3: Competência digital docente: autopercepção. Na obra Cibercultura, Piérre Levy (1999) comenta que Albert Einstein, ainda nos anos 50,

declarou que três grandes bombas haviam explodido no século XX: a demográfica; a atômica e a das telecomunicações. Sua alusão foi correta ao considerar as implicações e impactos gerados pelo crescente desenvolvimento das TDICs que seguem produzindo efeitos na vida humana, entre as quais está a necessidade de desenvolver habilidades no meio digital, não apenas requisito para o exercício da cidadania, mas como forma de sobrevivência. Por não ser possível conter os efeitos dessa (r)evolução tecnológica, nem se escapar de suas consequências, a alternativa que resta é adaptar-se, porém sem perder o senso crítico, e com clareza suficiente para um uso ético e seguro, premissa da competência digital (GRANADOS; DÍAZ, 2020).

No que se refere à competência digital docente, o panorama é o mesmo, porém com uma força que recai diretamente sobre o já fragilizado e sobrecarregado corpo docente. Documentos norteadores redigidos por organismos internacionais disseminam a urgente necessidade da inclusão das tecnologias em sala de aula para responder as necessidades do mercado e da sociedade atual, porém parecem ignorar as diferentes realidades da Educação nos países, sobretudo os menos desenvolvidos. Seria preciso adentrar os espaços escolares públicos, marginalizados ou recônditos para conhecer as dificuldades que lá existem, mas, para os detentores do poder, talvez isso não seja interessante.

Na esteira da sociedade da informação é incontestável que o docente é o encarregado de planejar e executar ações para a formação de um cidadão integral, com competência nos diferentes saberes, entre eles o digital. Porém, como fazê-lo, se não possuem conhecimentos ou condições suficientes para esse fim? Aí está a ponta perdida do novelo: a formação. Essa é uma necessidade sentida e não resolvida (BOLÍVAR, 2006) e ponto comum reclamado pela literatura acadêmica e pelos próprios docentes participantes. É necessário assumir que as políticas educacionais de formação inicial e continuada para as demandas dessa era não estão adequadas ou suficientes, e que isso tem contribuído para a profunda crise que sentem.

No ponto da autopercepção sobre a sua competência digital docente nas diferentes áreas abarcadas nesse estudo, as vozes escutadas revelaram que muitos esforços têm sido feitos para o próprio desenvolvimento e de seu alunado, porém existem obstáculos como conhecimento, tempo e infraestrutura que dificultam o processo. Ademais, existem as particularidades como área de atuação, formação,

gênero, experiências anteriores, relações na instituição que também afetam o seu fazer pedagógico, sua relação com as TDICs e sua identidade profissional.

Sendo a urdidura da identidade profissional e da competência digital uma composição que vai sendo disposta ao longo da trajetória docente, torna-se imperativo situar esses fios nos contextos em que se amarram. Ou seja, através de uma visão holística que dá valor ao histórico e ao singular, sem a intenção de homogeneizar saberes e perfis; ao contrário, que resgata os conhecimentos individuais para uma partilha em prol de novos modos de pensar e fazer a Educação. Recompôr de dentro para fora as instituições de ensino para o fortalecimento de uma identidade institucional, vislumbrando-a como local em que se passa grande parte da vida e que forma elos entre esses profissionais, pode ser uma prescrição desse estudo. Espera-se que os entendimentos expostos nesse estudo possam inspirar ações propositivas que colaborem com o desenvolvimento profissional docente, atendendo assim o preconizado na linha de pesquisa Educação e Desenvolvimento, do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional.

Nas linhas finais que teço, deixo aqui o meu reconhecimento aos que compõem as tramas que atravessam e preenchem a urdidura da Educação. Esses indivíduos que são texto-tecido ambulantes, escritos por seu próprio andar. Indivíduos que dedicam e moldam suas vidas à desafiante tarefa de ensinar, e que, mesmo nas adversidades, cultivam sonhos, futuros e esperanças. Pessoas que, assim como eu, são docentes. A você(s), ofereço essa obra.

A Você*⁴⁹

Que Trans-Bordou em mim
suas palavras em retalhos
Que eu (a)colhi
em cada um dos seu relatos
- de vida -

(Te) escutei atenta
e respeitosamente,
Pedaço a pedaço,
dessa inconclusa e complexa
- história -

Ao longo do texto (me) teci,
E des(a)fiar-me também

⁴⁹ * Texto escrito pela pesquisadora em homenagem aos participantes da pesquisa, por tudo o que foi tecido entre nós.

Mas agora vendo o todo
percebo que sou feita de partes
- de você -

que também teceu em mim
tuas palavras delicadas
e deu cores renovadas
a um mesmo, mas inédito
- eu -

A vida é isso.
Feitios de dias que se desfazem em noites
E de noites que compõem novos dias
num tecer e destecer(se)
- constante -

Contemplo agora as mãos
Intrépidas, pequenas e macias
Que (se) entrelaçaram
num imenso bordado
- de "nós" -

E nessa urdidura que trabalho
dos fios que então nos ligaram
Guardo no peito e memória
Tudo o que ficou
- "entre-nós" -

(Daiane Paz)

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B. Memoriais de formação : a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. **Educação**, v. 34, n. 2, p. 165–172, 2011.
- AGUIAR, M. DA C. C. DE. Implicações da formação continuada para a construção da identidade profissional. **Psicologia da Educação**, v. 0, n. 23, p. 155–173, 2006.
- ALA-MUTKA, K. Mapping digital competence: towards a conceptual understanding. **Institute for Prospective Technological Studies**, p. 60, 2011.
- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALMENARA, J. C.; BARROSO, J. ICT teacher training: a view of the TPACK model. **Cultura y Educación**, Salamanca, v. 28, n. 3, p. 633–663, 2016.
- ALMENARA, J. C.; Gimeno, A. M. Las TIC y la formación inicial de los docentes. Modelos y competencias digitales. **Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, 23), p. 247–268, 2019. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9421>
- ALMERICH, G. et al. Estructura de las competencias del siglo XXI en alumnado del ámbito educativo. Factores personales influyentes. **Educación XX1**, v. 23, n. 1, p. 45–74, 25 out. 2019.
- AMAR-RODRÍGUEZ, V. Leer la vida. Una investigación desde la perspectiva narrativa. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 14, n. 2, p. 975–986, 2016.
- ANDRADE, A. B.; GONZÁLEZ, M. C.; MARTÍN, S. C. Digital Competences Relationship between Gender and Generation of University Professors. **International Journal on Advanced Science, Engineering and Information Technology**, v. 10, n. 1, p. 205–211, 2020.
- ARAUJO, M. H. DE. **Evidenciando as Desigualdades Digitais: uma análise da influência da autonomia de uso e habilidades digitais no aproveitamento de oportunidades online**. São Paulo: Universidade de Sao Paulo, 2019.
- ARAUJO, M. T. M. DE. **A identidade do professor que utiliza as tecnologias e mídias digitais na sua prática pedagógica**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2015.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15. ed. Petrópolis; RJ: Vozes, 2020.
- ATA, R.; YILDIRIM, K. Exploring Turkish Pre-Service Teachers' Perceptions and Views of Digital Literacy. **Education Sciences**, v. 9, n. 1, p. 40, 15 fev. 2019.
- BACIGALUPO, M. et al. **EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework**LuxemburgoLuxembourg: Publication Office of the European Union, , 2016. Disponível em: <<https://ec.europa.eu/jrc/entrecomp%0Awww.heinnovate.eu>>

BALDINO, J. M.; DONENCIO, M. C. B. O habitus professoral na constituição das práticas pedagógicas. **Polyphonia**, v. 25, n. 1, p. 264–281, 2014.

BARAHONA, J. D. **La competencia digital del profesorado de Educación Física en Educación Primaria: estudio sobre el nivel de conocimiento, la actitud, el uso pedagógico y el interés por las TICs en los procesos de enseñanza aprendizaje**. Valencia: Universidad de Valencia, 2015.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 3ª impress ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASTOS, S. F. **Desenvolvimento da Ciência, Tecnologia e Sociedade e a Pedagogia das Competências**. Anais VII ESOCITE. **Anais...** Brasília: 2017 Disponível em:
<http://esocite2017.com.br/anais/beta/trabalhoscompletos/gt/21/esocite2017_gt21_stephanieFreiresBastos.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2020

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

BEHAR, P. A. **Competências em Educação a Distância**. Porto Alegre: Penso, 2013.

BENVENISTE, E. **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas: Pontes, 1989.

BIANCHI, R. C. et al. Trajetória - desafios e compromisso com a educação. In: ZANATTA, O. A. (Ed.). **Passado, presente e futuro: 10 anos de IFPR**. Curitiba: Editora IFPR, 2019. p. 260–272.

BLOOM, B. **Taxonomy of educational objectives: cognitive domain**. Nova Iorque: [s.n.].

BOLIVAR, A. **Ciclo de vida profesional del profesorado de secundaria**. Bilbao: Ediciones Mensajero, 1999.

BOLÍVAR, A. Los centros escolares como comunidades. Revisando la colegialidad. **Revista Española de Pedagogía**, v. 216, n. maio-ago, p. 253–274, 2000.

BOLÍVAR, A. Las historias de vida del profesorado: posibilidades y peligros. **Con-Ciencia Social**, v. 9, p. 59–69, 2005.

BOLÍVAR, A. **La identidad profesional del profesorado de secundaria: crisis y reconstrucción**. Málaga: Ediciones Aljibe, 2006.

BOLÍVAR, A. La investigación biográfica narrativa en el desarrollo e identidad profesional del profesorado. In: MONTEAGUDO, J. G. (Ed.). **Les histoires de vie en Espagne: entre formation, identité et mémoire**. Paris: Harmattan., 2011. p. 59–96.

BOLÍVAR, A. Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 19, n. 62, p. 711–734, 2014.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo_certo**. 2. ed. Granada: Grupo Editorial Universitario, 1998.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología**. Madrid: La Muralla S.A, 2001.

BOLÍVAR, A.; PORTA, L. La investigación biográfico narrativa en educación: Entrevista a Antonio Bolívar. **Revista de Educación**, v. 0, n. 1, p. 201–212, 2010.

BOSI, E. **O tempo vivo da memória: Ensaios de Psicologia Social**. 4. ed. Cotia: Atelie Editorial, 2022.

BOTTURI, L. Digital and media literacy in pre-service teacher education: A case study from Switzerland. **Nordic Journal of Digital Literacy**, v. 14, n. 03–04, p. 147–163, 20 dez. 2019.

BOUDET, J. M. F. Evaluación de la competencia digital docente en la comunidad autónoma de Aragón. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 19, n. 4, p. 73–83, 2017.

BOURDIEU, P. **O senso prático**. Petrópolis; RJ: Vozes, 2009.

BRASIL. **Art. 39 da Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96**. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11689531/artigo-39-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996?ref=serp-featured>>. Acesso em: 6 dez. 2019.

BRAVO, P. C.; JIMÉNEZ, J. C.; CÓZAR, S. The development of the digital teaching competence from a sociocultural approach. **Comunicar**, Huelva, v. 27, n. 61, p. 21–32, 2019.

BREČKO, B.; FERRARI, A. **Quadro de Competências Digitais para os Consumidores** Luxemburgo Editores Vuorikari R, Punie, Y, , 2016.

BUCKINGHAM, D. Defining digital literacy: What do young people need to know about digital media? **Nordic Journal of Digital Literacy**, v. 10, p. 21–34, 2015.

BUENO, B. O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, v. 28, n. 1, p. 11–30, 2002.

CABERO, J.; BARROSO, J. ICT teacher training: a view of the TPACK model / Formación del profesorado en TIC: una visión del modelo TPACK. **Cultura y Educación**, v. 28, n. 3, p. 633–663, 2 jul. 2016.

CABEZAS, A. R.; DOMÍNGUEZ, M. M.; NAVÍO, E. P.; RIVILLA, A. M. University teachers' training: The Digital Competence. **Pixel-Bit, Revista de Medios y Educacion**, Sevilla, v. 58, n. Jan, p. 181–215, 2020.

CABRAL, L. T.; SILVA, M. M. F. Pensando a Docência para além da representação comum: Uma discussão sobre Profissionalidade e Identidade. **Debates em Educação**, v. II, n. 24, p. 51–65, 2019.

CAENA, Francesca; REDECKER, Chirstine. Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu). **European Journal of Education**, v. 54, n. 3, p. 356–369, 7 set. 2019.

CANI, J. B. **Letramento digital de professores de Língua Portuguesa: Cenários e possibilidades de ensino e de aprendizagem com o uso das TDIC**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2019. (Tese) Doutorado em Lingüística Aplicada, Belo Horizonte. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/LETR-BAWNV8> Acesso em 20 fev 2020.

CANTABRANA, J. L. L.; RODRÍGUEZ, M.; CERVERA, M. G. La evaluación de la competencia digital docente: construcción de un instrumento para medir los conocimientos de futuros docentes. **Journal of New Approaches in Educational Research**, v. 8, n. 1, p. 73–78, 15 jan. 2019.

CARDOSO, A. P. As atitudes do professor e a sua participação na mudança. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 2, p. 245–467, 2005.

CARRETERO, S.; VUORIKARI, R.; PUNIE, Y. **DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens. With eight proficiency levels and examples of use** SevilhaLuxembourg Publication Office of the European Union, , 2017. Disponível em: <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-igcomp2.1pdf_.pdf>

CARVALHO, M. G. Tecnologia e Sociedade. In: BASTOS, J. A. S. L. (Ed.). **Tecnologia e Interação**. Curitiba: PPGTE/CEFET-PR, 1998.

CASTELLI, T. M. **Análise da metodologia ProKnow-C e suas contribuições à avaliação de desempenho organizacional: um estudo à luz do apoio à decisão**. Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, 2018.

CASTELLS, M. **A Galáxia Internet: reflexões sobre a Internet, negócios e a sociedade**. 1ª ed. [s.l.] Zahar, 2003.

CAVACO, M. H. Ofício do professor: O tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Ed.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. p. 155–187.

ÇEBİ, A.; REİSOĞLU, İ. Digital Competence: A Study from the Perspective of Pre-service Teachers in Turkey. **Journal of New Approaches in Educational Research**, v. 9, n. 2, p. 294, 13 jul. 2020.

CEPAL. **La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19**, 2020.

CERVERA, M. G.; MARTÍNEZ, J. G.; MON, F. M. E. Competencia digital y competencia digital docente: una panorámica sobre el estado de la cuestión. **RiITE**, p. 74–83, 30 jun. 2016.

CODO, W. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

COMISSÃO EUROPEIA. **A educação digital nas escolas da Europa: Relatório Eurydice** Luxemburgo, 2019. Disponível em: <<https://op.europa.eu/pt/publication-detail/-/publication/d7834ad0-ddac-11e9-9c4e-01aa75ed71a1>>. Acesso em: 12 abr. 2021

CONCEIÇÃO, C.; SOUSA, Ó. DE. Ser professor hoje. O que pensam os professores das suas competências. **Revista Lusófona de Educação**, v. 20, p. 81–98, 2012.

CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA. **Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as competências essenciais para aprendizagem ao longo da vida** Bruxelas Jornal Oficial da União Europeia, , 2006. Disponível em: <<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>>.

Acesso em: 20 jul. 2020

CORDERO, A. R. **La apropiación tecno-pedagógica en la escuela. Un estudio de casos**. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2015.

CÓRICA, J. L. Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto. **RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v. 23, n. 2, p. 255, 2020.

COSCOLLOLA, M. D.; PANIAGUA, A. B.; SEGOVIA, S. C.; VALERO, J. A. S. Fomentando la competencia digital docente en la universidad: Percepción de estudiantes y docentes. **Revista de Investigación Educativa**, Murcia, v. 38, n. 1, p. 167–182, 2020.

CRIADO, M. J. Historias de vida: el valor del recuerdo, el poder de la palabra. **Migraciones**, v. 0, n. 1, p. 73–120, 1997.

CUARTERO, M. D.; PORLÁN, I. G.; ESPINOSA, M. P. P. Análisis conceptual de modelos de competencia digital del profesorado universitario. **Revista Iberoamericana de Tecnología Educativa**, v. 15, n. 1, p. 97–114, 2016a.

CUARTERO, M. D.; PORLÁN, I. G.; ESPINOSA, M. P. P. Certificación de la competencia tic del profesorado universitario: Diseño y validación de un instrumento. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 21, n. 69, p. 527–556, 2016b.

CUNHA, J. L. DA; MACHADO, A. DOS S. Sujeitos que lembram: história oral e histórias de vida. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Ed.). **A aventura (auto)biográfica. Teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 183–199.

DA SILVA SOUSA, M. G.; DE OLIVEIRA CABRAL, C. L. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, v. 33, n. 2, p. 149–158, 2015.

DE CARVALHO, G. D. G. et al. Bibliometrics and systematic reviews: A comparison between the Proknow-C and the Methodi Ordinatio. **Journal of Informetrics**, v. 14, n. 3, p. 101043, ago. 2020.

DIAS, M. J. P. DE O.; BALDINO, J. M.; SILVA, S. G. DA. **Habitus professoral no campo universitário**. XII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-oeste. **Anais...**Goiânia: 2014

DIAS, P. From 'infoxication' to 'infosaturation': a theoretical overview of the cognitive and social effects of digital immersion. **Âmbitos**, v. 24, p. 1–12, 2014.

DÍAZ, R. P. Competencia Digital Docente en los Institutos Superiores de Formación de Maestros: Caso de República Dominicana. **Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación**, n. 55, p. 75–97, 2019.

DOANE, D. P.; SEWARD, L. E. **Estatística Aplicada à Administração e à Economia**. 4. ed. Porto Alegre: AMGH Editora Ltda., 2014.

DOMINICEAU, P. **L'histoire de vie com me pro ces sus de for ma ti on.** Paris: L'Harmattan, 1990.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais.** Tradução: Andréa Stabel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, C. **A crise das identidades.** A interpretação de uma mutação. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2009.

DUBAR, C. A construção de si pela atividade de trabalho: A socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 351–367, 2012. DOI: 10.1590/S0100-15742012000200003 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000200003> Acesso em 25 set 2021.

ECHEGARAY, J. P. **Análisis crítico de la formación permanente del profesorado, como factor clave para la integración eficaz de las TIC en la educación.** Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 2014.

ENGEN, B. K. Compreendendo los aspectos culturales y sociales de las competencias digitales docentes. **Comunicar**, v. 27, n. 61, p. 9–19, 1 out. 2019.

ENSSLIN, L.; ENSSLIN, S. R.; PINTO, H. M. Processo de investigação e análise bibliométrica: avaliação da qualidade dos serviços bancários. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 17, n. 3, p. 325–349, jun. 2013.

ENSSLIN, L.; ENSSLIN, S. R.; TASCA, J. **ProKnow-C, Knowledge Development Process - Constructivist.** Brasil, 2010.

ESCOBAR, I. DEL R. M.; CARO, M. A. T. La investigación biográfico narrativa: significados y tendencias en la indagación de la identidad profesional docente. **Folios**, n. 53, p. 171–182, 2020.

ESCUADERO, V. G.; GUTIÉRREZ, R. C.; SOMOZA, J. A. G. C. Análisis de la autopercepción sobre el nivel de competencia digital docente en la formación inicial de maestros/as. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 22, n. 3, p. 193–218, 11 set. 2019.

ESPANHA. **Real Decreto 1513/2006**, 2006. Disponível em: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2006/12/07/1513/con>

ESPINDOLA, J. DE. **Percepção docente sobre os Indicadores de Competência Digital.** Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2015.

ESPINOSA, M. P. P.; GUTIÉRREZ, I. P. Competencias tecnológicas del profesorado en las universidades españolas. **Revista de Educacion**, v. 36, p. 196–222, 2013.

ESPINOSA, M. P. P.; PORLÁN, I. G.; SÁNCHEZ, F. M. Competencia digital: una necesidad del profesorado universitario en el siglo XXI. **Revista de Educación a Distancia (RED)**, n. 56, 30 jan. 2018.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Ed.). **Profissão Professor**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 93–124.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente.** Tradução: Durley de Carvalho Cavicchia.

Bauru: Educar, 1999.

ESTEVE MON, F.; LLOPIS NEBOT, M. A.; ADELL SEGURA, J. Nueva visión de la competencia digital docente en tiempos de pandemia. **Utopía y Praxia Latinoamericana**, v. 96, n. e5790340, p. 1–11, 2022.

FALLOON, G. From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework. **Educational Technology Research and Development**, v. 68, n. 5, p. 2449–2472, 29 out. 2020.

FARFÁN H., R. Tiempo, memoria e identidad. **Acta Sociológica**, n. 49, p. 197, 20 maio 2009.

FARRÁN, F. X. C.; RODRÍGUEZ, J. L. C. Identificación de la competencia digital del profesor universitario: un estudio exploratorio en el ámbito de las Ciencias Sociales. **Revista de Docencia Universitaria**, v. 10, n. 2, p. 273, 2 ago. 2012.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. **Educar o educador**. 1. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

FEIXA, C. **La imaginación autobiográfica: Las historias de vida como herramienta de investigación**. Barcelona: Editorial Gedisa S.A., 2018.

FERNANDES, M. O. M. **Competências em tecnologias digitais na Educação Superior no Brasil e em Portugal**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2015.

FERRARI, A. **DigComp - Quadro Europeu de Referência para a Competência Digital**. Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro, , 2013.

FERRARI, A.; PUNIE, Y.; REDECKER, C. **Understanding Digital Competence in the 21st Century: An Analysis of Current Frameworks**, 2012. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/313535383_Understanding_digital_competence_in_the_21st_century_An_analysis_of_current_frameworks>. Acesso em: 19 jun. 2020

FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Eds.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 17–34.

FERRAROTTI, F. Las historias de vida como método. **Convergencia**, v. 44, n. maio-ago, p. 15–40, 2007.

FERRAZ, R. D. A BNCC e os desafios aos profissionais da docência: debates necessários. **Rev. Bras. de Educ. de Jov. e Adultos**, v. 7, p. 95–111, 2019.

FERREIRA, L. G. **Professores da Zona Rural em início de carreira: Narrativas de si e desenvolvimento profissional**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2014.

FERREIRA, L. G. Desenvolvimento profissional e carreira docente: diálogos sobre professores iniciantes. **Acta Scientiarum. Education**, v. 39, n. 1, p. 79, 2016.

FEYH, M. H.; ENSSLIN, S.; ENSSLIN, L. Como construir conhecimento sobre o tema de pesquisa? Aplicação do processo ProKnow-C na busca de literatura sobre avaliação do desenvolvimento sustentável. **Revista de Gestão Social e Ambiental**, v. 5, p. 47–62, 2011.

FIGUEIREDO, A. D. DE. Compreender e desenvolver as competências digitais. **RE@D-Revista de Educação a Distância e Elearning**, v. 2, n. 1, 2019.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **RAC**, p. 183–196, 2001.

FLORES, A. Z.; GURIEVA, N.; ARREDONDO, V. H. J. La práctica holística de las competencias digitales docentes: diagnóstico y prospectiva. **Pensamiento Educativo**, v. 57, n. 1, p. 1–16, 2020.

FOLLE, A.; NASCIMENTO, J. V. DO. Estudos sobre desenvolvimento profissional: da escolha à ruptura da carreira docente. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 19, n. 4, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

FREIRE, P. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, M. T. DE A. **Cibercultura e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

GARCÍA, A. M. R.; TORRES, J. M. T.; RODRÍGUEZ, J. S. Impacto de la productividad científica sobre competencia digital de los futuros docentes: aproximación bibliométrica en Scopus y Web of Science. **Revista Complutense de Educación**, v. 30, n. 2, p. 623–646, 9 abr. 2019.

GELFERT, A. Fake news: A definition. **Informal Logic**, v. 38, n. 1, p. 84–117, 2018.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Tradução: Self and society in the late modern Age. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIOVANNI, L. M. **Identidades profissionais de professores: Construções em curso**. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2019.

GÓMEZ, B. L.; THEVENET, P. S.; BELLIDO, M. R. G. La formación de la competencia digital en los docentes. **Profesorado**, v. 23, n. 4, p. 234–260, 18 dez. 2019.

GOMEZ, M. V. Memoria y formación de profesores : perspectivas teóricas , temáticas y metodológicas. n. January 2007, 2014.

GONÇALVES, M. C.; GONÇALVES, J. P. Gênero, identidade de gênero e orientação sexual: Conceitos e determinações em contexto social. **Revista Ciências Humanas**, v. 14, n. 1, p. 1–6, 25 abr. 2021.

GRANADOS, A. C.; DÍAZ, K. Y. A. Competencias digitales docentes: un acercamiento inicial. **Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior**, v. 11, n. 1, p. 47–80,

2020.

GUTIÉRREZ, A.; TYNER, K. Media Education, Media Literacy and Digital Competence. **Comunicar**, v. 19, n. 38, p. 31–39, 1 mar. 2012.

HALL, S. Quem precisa de identidade? In: **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. 19. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000. p. 103–130.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.

HAMMERSLEY, M.; TRAIANOU, A. **Ethics in Qualitative Research: Controversies and Contexts**. Londres: SAGE Publications Ltd, 2012.

HEPP, P.; FERNÁNDEZ, M. À. P.; GARCÍA, J. H. Teacher training: technology helping to develop an innovative and reflective professional profile. **RUSC. Universities and Knowledge Society Journal**, v. 12, n. 2, p. 30, 2015.

HERNÁNDEZ, A. L. P. **Evolución de la Competencia Digital Docente de profesores universitarios a partir de relatos de vida. Estudios de caso en México y España**. Granada: Universidad de Granada, 2020. (Tese). Doutorado em Ciências da Educação. Disponível em <http://hdl.handle.net/10481/62914> Acesso em 22 28 jul 2021.

HERNÁNDEZ, A. L. P.; SÁNCHEZ, V. M. G.; LÓPEZ, M. A. R. Evolución de la competencia digital docente del profesorado universitario: incidentes críticos a partir de relatos de vida. **Educación**, v. 56, n. 1, p. 109, 30 jan. 2020.

HOBSBAWM, E. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Ed.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. **Ser docente en una sociedad compleja: La difícil tarea de enseñar**. 1ª ed. Barcelona: Editorial Graó, 2017.

INTEFJORD, E. Appropriation of Digital Competence in Teacher Education. **Nordic Journal of Digital Literacy**, v. 10, n. SI, p. 155–171, 2015.

INTEF. **Marco de Competencia Digital. Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia y Deportes.**, 2017. Disponível em: <https://aprende.intef.es/sites/default/files/2018-05/2017_1020_Marco-Común-de-Competencia-Digital-Docente.pdf>

JAVIER, L. T. La semiótica del silencio. **Horizonte de la Ciencia**, v. 6, n. 11, p. 107–112, 2016.

JIMÉNEZ, M. T. M.; ARANA, A. C. Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: la historia de vida (II). **Nure Investigación**, n. 38, p. 1–6, 2009.

JOHNSON, R. B.; ONWUEGBUZIE, A. J. Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. **Educational Researcher**, v. 33, n. 7, p. 14–26, 2004.

JOSSO, M. C. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. **Educacao e Pesquisa**, v. 25, n. 2, p. 11–23, 1999.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, M. C. Proceso autobiográfico de (trans)formación identitaria y de conocimiento de sí. **Revista Mexicana de Investigacion Educativa**, v. 19, n. 62, p. 735–761, 2014.

KAMPYLIS, P.; PUNIE, Y.; DEVINE, J. **Promoting Effective Learning: A European Framework for Digitally-Competent Educational Organisations Learning Styles and Inclusion** SAGE Publications Ltd, , 2015. Disponível em: <<http://sk.sagepub.com/books/learning-styles-and-inclusion/n9.xml>>

KENSKI, V. M. **Educação e novas tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8ª ed. Campinas: Papyrus Editora, 2012.

KRUMSVIK, R. J. Digital competence in the Norwegian teacher education and school. **Högre utbildning**, v. 1, p. 39–51, 2011.

KRUMSVIK, R. J.; RØKENES, F. M. Development of Student Teachers’ Digital Competence in Teacher Education - A Literature Review. **Nordic Journal of Digital Literacy**, n. 4, p. 250–280, 2014.

LADINO, G. L. Un Acercamiento a la Identidad Narrativa: entre la Ipseidad y la Mismidad. **Disertaciones**, v. 5, n. 1, p. 61–69, 2016.

LANDÍN MIRANDA, M. DEL R.; SÁNCHEZ TREJO, S. El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. **Educación**, v. XXVIII, n. 54, p. 227–242, 2019.

LEVY, P. **Cibercultura (trad. C.I. Costa)**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, J. A. **Avaliação do nível de proficiência digital dos professores dos Institutos Federais no Estado do Maranhão**. Palmas: Universidade Federal de Tocantins, 2020.

LIMA, M. DA C. S. **Elementos presentes em processos de construção da identidade profissional docente de estudantes do sexo masculino do curso de Pedagogia da UFPE**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

LIMA, M. DE C. S. **Tornar-se professor: um estudo sobre a formação de identidades profissionais de professores do sexo masculino dos anos iniciais, a partir de suas trajetórias**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2017.

LINHARES, J. E. et al. Capacidade para o trabalho e envelhecimento funcional: análise Sistêmica da Literatura utilizando o PROKNOW-C (Knowledge Development Process - Constructivist). **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 24, n. 1, p. 53–66, jan. 2019.

LÓPEZ-GIL, M. El sujeto digital en la sociedad líquida: hacia una reconceptualización ético-política. In: VÁZQUEZ RECIO, R. (Ed.). **Reconocimiento y bien común en la Educación**. Madri: Morata Ediciones S.L., 2018.

LUCAS, M.; MOREIRA, A. **DigComp – Quadro Europeu de Referência para a Competência Digital**, 2016. Disponível em: <https://www.erte.dge.mec.pt/sites/default/files/Recursos/Estudos/digcomp_quadro_europeu_de_referencia_para_a_competencia_digital.pdf>

LUCAS, M.; MOREIRA, A. **Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores**. [s.l: s.n.].

LUCAS, M.; MOREIRA, A.; COSTA, N. Quadro europeu de referência para a competência digital: Subsídios para a sua compreensão e desenvolvimento. **Observatorio**, v. 11, n. 4, p. 181–198, 2017.

LUCENA, F. J. H. et al. Factors influencing the development of digital competence in teachers: Analysis of the teaching staff of Permanent Education Centres. **IEEE Access**, v. 7, p. 178744–178752, 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. . **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2018.

LUNDSTRÖM, U. Teacher autonomy in the era of New Public Management. **Nordic Journal of Studies in Educational Policy**, v. 2015, n. 2, 2015.

MANFRÉ, A. **O mal-estar docente e os limites da experiência no tempo presente: uma leitura frankfurtiana**. Presidente Prudente: Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho(UNESP), 2014.

MARCELO GARCÍA, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, v. 01, n. 01, p. 109–131, 2009.

MARCONI, M.; LAKATOS, E. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas S.A., 2003.

MÁRQUEZ, E. F.; OLIVENCIA, J. J. L.; MENESES, E. L. Competencias digitales en docentes de Educación Superior. **Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria**, p. 213–231, 25 jun. 2018.

MARQUEZE, E. C.; MORENO, C. R. DE C. Satisfação no trabalho e capacidade para o trabalho entre docentes universitários. **Psicologia em Estudo**, v. 14, n. 1, p. 75–82, mar. 2009.

MARTINO, L. M. S. **Teoria das Mídias Digitais: linguagens, ambientes, redes**. 2. ed. Petrópolis; RJ: Editora Vozes, 2020.

MATTAR, J. et al. Apresentação crítica do Quadro Europeu de Competência Digital (DigComp) e modelos relacionados. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 4, p. 1–9, 2020.

MATTOS, M. C. DE. **Construção de um modelo de referência para aferição do nível de Competências Digitais de professores na Educação à Distância**. Campos dos Goytacazes: Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, 2019.

MATTOS, F. A. M. Exclusão digital e exclusão social: elementos para uma discussão. **Transinformação**, v. 15, n. spe, p. 91–115, dez. 2003.

MELLIZO, M. F.; MANZANO, D. Análisis de las diferencias en la competencia digital de los alumnos españoles. **Papers. Revista de Sociologia**, v. 103, n. 2, p. 175, 4 abr. 2018.

MELO, I. B. **Avaliação do nível de proficiência digital de professores do IFTO/Câmpus Palmas e Porto Nacional**. Palmas: Universidade Federal de Tocantins, 2019.

MINAYO, M. C. DE S.; SANCHES, O. Quantitativo qualitativo: Oposição ou complementaridade. **Caderno Saúde Pública**, v. 9, n. 3, p. 239–248, 1993.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. **Teachers College Record**, v. 108, n. 6, p. 1017–1054, 2006.

MOITA, M. DA C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. (Ed.). **Vida de professores**. Porto: Porto Edições, 2013. p. 114–140.

MOLINA, B. G. Silencio y discurso. **Hallazgos 21**, v. 2, n. 1, p. 66–74, 2017.

MORI, C. K. **Políticas públicas para inclusão digital no Brasil: aspectos institucionais e efetividade em iniciativas federais de disseminação de telecentros no período 2000-2010**. [s.l.: s.n.]. Disponível em: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/10560>>. Acesso em: 17 ago. 2020.

MUNIZ, F. R. B.; SILVA, J. Q. O ser professora: uma investigação bibliográfica sobre identidade e satisfação profissional como dimensões de uma prática. **Revista Querubim**, v. 04, n. March, 2022.

NEIVA, E. R.; MAURO, T. G. Atitude e mudança de atitudes. In: TORRES, C. V.; NEIVA, E. R. (Eds.). **Psicologia Social: Principais temas e vertentes**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 296–313.

NEVES, V. N. S.; MACHADO, C. J. DOS S.; FIALHO, L. M. F. Competencias digitales docentes para la educación a distancia en tiempos de aislamiento social derivado de la Covid-19. **Hachetetepé. Revista científica de Educación y Comunicación**, n. 24, p. 1–16, 2022.

NOTAR, C. E. .; PADGETT, S.; RODEN, J. Cyberbullying: A review of the literature. **Universal Journal of Educational Research**, v. 1, n. 1, p. 1–9, 2013.

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

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote Ltda., 1997a.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Ed.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Nova enciclopédia, 1997b.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de suas vidas. In: **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013. p. 11–30.

OECD. **The definition and selection of Key Competencies**, 2005.

OECD. **Measuring the Digital Transformation: A Roadmap for the**

futureMeasuring the Digital Transformation Paris OECD, , 11 mar. 2019. Disponível em: <<https://www.oecd.org/publications/measuring-the-digital-transformation-9789264311992-en.htm>>. Acesso em: 7 fev. 2021

OLIVEIRA, M. M. **Revisão de literatura: Literacia Digital**. XII Congresso Nacional de Educação. **Anais...** Curitiba: 2015

OLIVEIRA, S. S.; REIS, S. M. Tempos de narrar...tempos de rememorar: histórias de vida, de formação e de leitura de professoras baianas. In: SOUZA, E. C.; PASSEGI, M. DA C.; VICENTINI, P. P. (Eds.). . **Pesquisa (auto)biográfica: Trajetórias de formação e profissionalização**. Curitiba: [s.n.].

PALACIOS-RODRÍGUEZ, A.; CÁBERO-ALMENARA, J.; BARROSO-OSUNA, J. **Competencia Digital Docente según DIGCOMPEDU: Apostes desde la investigación**. Sevilla: Universidad de Sevilla, 2023.

PARK, H.; KIM, H. S.; PARK, H. W. A Scientometric Study of Digital Literacy, ICT Literacy, Information Literacy, and Media Literacy. **Journal of Data and Information Science**, p. 1–23, 24 jul. 2020.

PASSEGGI, MARIA DA CONCEIÇÃO SOUZA, E. C. DE; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, v. v.27, p. 369–386, 2011.

PAULA JUNIOR, F. V. DE. Profissionalidade, profissionalização e profissionalismo docente: pequena definição. **Scientia**, v. 01, p. 01–20, 2012.

PAZ, D. P. et al. Análise de conteúdo sobre as definições de Competência, Competência Digital e Competência Digital Docente. **Trabalho & Educação**, v. 30, n. 2, p. 207–225, 2021. DOI: <https://doi.org/10.35699/2238-037X.2021.32817>. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/32817>. Acesso em: 28 jan. 2022.

PAZ, Daiane Padula et al. Universo lexical de pesquisas sobre competência digital docente: um olhar sobre estudos nacionais. **VII CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/80312>

PAZ, D. P.; PONTAROLO, E.; PELOSO, F. C. Competência digital docente: uma revisão de literatura. **Texto Livre**, Belo Horizonte-MG, v. 15, p. 1- 14, 2022. DOI: <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2022.39263>

PAZ, D. P.; PONTAROLO, E.; PELOSO, F. C. Competência digital docente: revisão de literatura de teses realizadas em universidades espanholas. **I Congreso Internacional en Interculturalidad, Inclusión y Equidad en Educación**, Salamanca. Universidade de Salamanca, 2023. DOI: <https://doi.org/10.14201/0AQ03212333>

PEREIRA, H. R. A crise da identidade na cultura pós-moderna. **Mental**, v. 2, n. 2, p. 87–98, 2004. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=42000207> Acesso em 20 jan 2022.

PÉREZ-RODRÍGUEZ, M. A.; DELGADO-PONCE, Á. From digital and audiovisual competence to media competence: Dimensions and indicators. **Comunicar**, v. 20, n. 39, p. 25–33, 2012.

PÉREZ, K. V. P. **Evaluación de necesidades de formación continua en competencia digital del profesorado universitario mexicano para la sociedad del conocimiento**. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 2016.

PÉREZ, M. A.; DELGADO, Á. De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. **Comunicar**, v. 20, n. 39, p. 25–34, 1 out. 2012.

PERRENOUD, P. **Construir as Competências desde a Escola**. 1. ed. Porto Alegre: [s.n.].

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução: Patricia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, P. **Desenvolver Competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida**. 1ª ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

PETTERSSON, F. On the issues of digital competence in educational contexts – a review of literature. **Education and Information Technologies**, v. 23, n. 3, p. 1005–1021, 14 maio 2018.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Saberes da docência e identidade do professor. **Revista Nuances**, v. 3, p. 5–14, 1997.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15–34.

PINEAU, G. **Accompagnement et histoire de vie**. Paris: L'Harmattan, 1988.

PUJADAS, J. J. **El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales**. Serie Cuad ed. Madri: CIS, 2002.

QUIROZ, J. S. et al. Indicadores para evaluar la competencia digital docente en la formación inicial en el contexto Chileno – Uruguayo. **Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa (RELATEC)**, v. 15, n. 1, p. 56–69, 2016.

RAMONET, I. **Geopolítica do Caos**. Petrópolis: Vozes, 1998.

RAMOS, S. (In) Satisfação e Stress na Profissão Docente. **Interações: Sociedade e as novas modernidades**, v. 6, p. 87–130, 2004.

RECIO, R. V. La memoria narrada en experiencias de desenganche escolar: Por un conocimiento situado para la mejora educativa. **Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad**, v. 20, n. 2, 2021.

REDDY, P.; SHARMA, B.; CHAUDHARY, K. Digital literacy: A review of literature. **International Journal of Technoethics**, v. 11, n. 2, p. 65–94, 2020.

REDECKER, C.; PUNIE, Y. **European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu**. Luxemburgo: Europeia Comissão, 2017.

REIS, G. L. **O gênero e a docência: Uma análise de questões de gênero na formação de professores do Instituto de Educação Euclides Dantas**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2011.

REPISO, A. G. V. M.; POZO, M. M. DEL. Análisis de las competencias digitales de los

graduados en titulaciones de maestro. **Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa (RELATEC)**, v. 15, n. 2, p. 155–168, 2016.

REVILLA, D. M.; FERREIRA, J. M. M.; AGUSTÍ, M. S. Assessing the digital competence of educators in social studies: An analysis in initial teacher training using the TPACK-21 model. **Australasian Journal of Educational Technology**, v. 36, n. 2, 1 jan. 2020.

RICOEUR, P. **Historia y narrativa**. Barcelona: Paidós Ibérica, 1999.

RIVAS, J. I. Historias de vida y emancipación: Subjetividad, conflicto y cambio social. **Panorama**, v. 3, n. 67–68, p. 5–9, 2011a.

RIVAS, J. I. **La Investigación Biográfica y Narrativa**. El sujeto en el centro. November 2014, p. 81–92, 2011b.

RIVAS, J. I. Sujeto - diálogo -experiencia: El compromiso del encuentro. In: RIVAS, J. I. et al. (Eds.). **Historias de vida en educación: Sujeto, diálogo, experiencia**. Barcelona: Dipòsit Digital UB, 2012. p. 15–19.

RIVAS, J. I. et al. Narrativa y educación con perspectiva decolonial. **Márgenes**, v. 1, n. 3, p. 46–62, 2020.

RODA, F.; MORGADO, L. Mapeamento da literatura sobre Competências Digitais do Professor: tendências em progresso. **RE@D - Revista de Educação a Distância e Elearning**, v. 2, n. 2011, p. 46–61, 2019.

ROJO, R. **Escola Conectad@. Os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROMANOSWIKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado Da Arte” em Educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37–50, 2006.

ROSA, F. R. Inclusión Digital como Política Pública: Disputas en el Campo de los Derechos Humanos. **SUR - Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 1, n. 1, p. 33–54, 2004.

ROSENBLIT, S. G. E-Teaching in Higher Education: An Essential Prerequisite for E-Learning. **Journal of New Approaches in Educational Research**, v. 7, n. 2, p. 93–97, 15 jul. 2018.

ROSETO, J. E. R. **Modelo de integración de la competencia digital docente en la enseñanza de la matemática en la Universidad Tecnológica Equinoccial**. [s.l.] Universidad de Extremadura, 2017.

RUIZ-ROMÁN, C.; CALDERÓN-ALMENDROS, I.; TORRES-MOYA, F. J. Constructing identity in the margins of globalisation: Education, participation and learning. **Cultura y Educacion**, v. 23, n. 4, p. 589–599, 2011.

RUIZ, A. B. M. El profesorado universitario y las TIC. Análisis de su competencia digital. **Revista de la Facultad de Educación de Albacete**, v. 31, n. 1, p. 133–147, 2016.

RUIZ CABEZAS, A. et al. Formación del Profesorado Universitario en la Competencia

Digital. **Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación**, v. 58, n. 58, p. 181–215, 2020.

SÁ, P.; PAIXÃO, F. Contributos para a clarificação do conceito de competência numa perspetiva integrada e sistémica. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 26, n. 1, p. 87, 2013.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e Ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Ed.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63–92.

SACRISTÁN, J. G. et al. **Educar por competências: O que há de novo?** 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SÁNCHEZ, S. P. et al. Análisis correlacional de los factores incidentes en el nivel de competencia digital del profesorado. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 23, n. 1, p. 143–159, 3 jan. 2020.

SANTOS, A. I. **Practical Guidelines on Open Education for Academics: modernising higher education via open educational practices**. Joint Research Centre., , 2019a.

SANTOS, B. DE S. **O Fim do Império Cognitivo: A afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019b.

SANTOS, C. C. **Profissões e identidades profissionais**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2011.

SANTOS, A. DOS. **As competências do professor do Século XXI: Possibilidades de formação em espaços disruptivos de aprendizagem**. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2019c.

SHAH, M. The Importance and Benefits of Teacher Collegiality in Schools – A Literature Review. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 46, p. 1242–1246, 2012.

SILVA, B.; ALVES, E. J. Aprendizagem na cibercultura: Um novo olhar sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação Digital no contexto educativo ubíquo. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 6, n. 3, p. 17–28, 2018.

SILVA, K. K. A. DA. **Modelo de Competências Digitais em Educação a Distância: MCompDigEAD um foco no aluno**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018.

SILVA, K. K. A. DA; BEHAR, P. A. Competências Digitais na Educação: Uma discussão acerca do conceito. **Educação em Revista**, v. 35, p. 1–28, 2019.

SILVA, T. T. DA. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. DA (Ed.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2020a.

SILVA, J. C. S. P. **Diagnóstico das competências digitais dos professores da UFBA 2020** Salvador Universidade Federal da Bahia, , 2020b.

SILVA JUNIOR, L. A.; LEÃO, M. B. C. O software Atlas.ti como recurso para a análise

de conteúdo: analisando a robótica no Ensino de Ciências em teses brasileiras. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 24, n. 3, p. 715–728, set. 2018.

SOUZA, E. C. DE. Investigación (auto) biográfica como acontecimiento: contexto político y diálogos epistémico-metodológicos. **Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga**, v. 1, n. 3, p. 16–33, 2020.

SOUZA, J. S.; BONILLA, M. H. SI. Exclusão / inclusão: elementos para uma discussão. **Liinc em Revista**, v. 5, p. 133–146, 2009.

SPANTE, M. et al. Digital competence and digital literacy in higher education research: Systematic review of concept use. **Cogent Education**, v. 5, n. 1, p. 1519143, 1 jan. 2018a.

SPANTE, M. et al. Digital competence and digital literacy in higher education research: Systematic review of concept use. **Cogent Education**, v. 5, n. 1519143, p. 1–21, 1 jan. 2018b.

STEIMBREGER, L.; BONILLA, A. S. S.; PORTILLA, M. G. Algunas palabras sobre pandemia, educación y conversación. In: STEIMBREGER, L. (Ed.). **Miradas cruzadas sobre educación y pandemia: El desafío de conversar sobre el presente**. 1. ed. Neuquén: Topos, editorial del IPEHCS, 2022. v. 1p. 7–12.

STORDY, P. H. Taxonomy of Literacies Introduction. **Journal of Documentation**, v. 17, n. 3, p. 456–476, 2015.

TALANQUER, V. De escuelas, docentes y TICs. **Educación Química**, v. 20, n. 3, p. 345–350, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis; RJ: Editora Vozes, 2014.

TARDIF, M.; MOSCOSO, J. N. A noção de “Profissional Reflexivo” na educação: atualidade, usos e limites. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 168, p. 388–411, 2018.

TEJADA, J. Competencias docentes. **Profesorado**, v. 13, n. 2, 2009.

THOMAZ, P. G.; ASSAD, R. S.; MOREIRA, L. F. P. Uso do Fator de impacto e do índice H para avaliar pesquisadores e publicações. **Arquivos Brasileiros de Cardiologia**, v. 96, n. 2, p. 90–93, fev. 2011.

TORRES, J. **La desmotivación del profesorado**. Madri: Morata, 2006.

TREJO, R. M. **Diseño y validación de un instrumento de evaluación de la competencia digital docente**. Islas Baleares: Universitat de les Illes Balears, 2017.

TRIGUEROS, I. M. G.; BAÑULS, M. R.; SÁNCHEZ, D. O. Digital Literacy of Teachers in Training: Moving from ICTs (Information and Communication Technologies) to LKTs (Learning and Knowledge Technologies). **Education Sciences**, v. 9, n. 4, p. 274, 14 nov. 2019.

TRINDADE, S. D.; MOREIRA, J. A.; FERREIRA, A. G. Assessment of university teachers on their digital competences. **QWERTY**, v. 15, n. 1, p. 50–69, 2020.

TRINDADE, S. D.; MOREIRA, J. A.; NUNES, C. S. Escala de autoavaliação de

competências digitais de professores. Procedimentos de construção e validação. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, v. 12, n. 2, p. 152–171, 28 maio 2019.

TSANKOV, N.; DAMYANOV, I. The digital competence of future teachers: Self-assessment in the context of their development. **International Journal of Interactive Mobile Technologies**, v. 13, n. 12, p. 4–18, 18 dez. 2019.

UNESCO. **Marco de competencias de los docentes en materia de TIC UNESCO**. [s.l.] Library, UNESCO Digital, 2018.

UNESCO. **Disrupção educacional e resposta COVID-19**. Disponível em: <<https://www.unesco.org/en/covid-19/education-response>>.

VAN DIJK, J. A theory of the digital divide. In: [s.l: s.n.].

VAN DIJK, J. **The Digital Divide**. [s.l: s.n.].

VAN DIJK, J.; HACKER, K. The Digital Divide as a Complex and Dynamic Phenomenon. **The Information Society**, v. 19, p. 315–326, 2003.

VÁZQUEZ RECIO, R. La memoria narrada en experiencias de desenganche escolar: Por un conocimiento situado para la mejora educativa. **Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad**, v. 20, n. 2, 2021.

VÁZQUEZ RECIO, R. ¿Dar voz? No, escúcheme. **Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga**, v. 3, n. 1, p. 142–147, 2022.

VIBERG, Olga; Mavroudi, Anna; Khalil, Mohammad; Bälter, Olof. Validating an instrument to measure teachers' preparedness to use digital technology in their teaching. **Nordic Journal of Digital Literacy**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 38–54, 2020.

VIEIRA, M. DE F.; SILVA, C. M. S. DA. A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 28, p. 1013–1031, 2020.

VILLA, J. D. G.; BARRERA, D. Registro identitario de la memoria: políticas de la memoria e identidad nacional. **Revista Colombiana de Sociología**, v. 40, n. 1Supl, p. 149–172, 2017.

VILLA, S. V. et al. Competencias Docentes y Transformaciones en la Educación en la Era Digital. **Formación universitaria**, v. 12, n. 6, p. 3–14, dez. 2019.

VOZNIAK, L.; MESQUITA, I.; BATISTA, P. F. A Identidade Profissional em análise: um estudo de revisão sistemática da literatura. **Educação**, v. 41, n. 2, p. 281–296, 2016.

VUORIKARI, R. et al. **DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens** Sevilha, Espanha Luxembourg Publication Office of the European Union, , 2016. Disponível em: <https://ec.europa.eu/jrc%0Ahttp://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC101254/jrc101254_digcomp_2.0_the_digital_competence_framework_for_citizens_update_phase_1.pdf>

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In:

SILVA, T. T. DA (Ed.). . **Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis; RJ: Editora Vozes, 2020. p. 7–72.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZARIFIAN, P. **O Modelo de Competência**. 2ª ed. São Paulo: SENAC, 2010.

ZAVALA, D.; MUÑOZ, K.; LOZANO, E. Un enfoque de las competencias digitales de los docentes. **Revista Publicando**, v. 3, n. 9, p. 330–340, 30 jan. 2017.

APÊNDICE A - COMPETÊNCIA DIGITAL DOCENTE: REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA A PARTIR DA APLICAÇÃO DO MÉTODO PROKNOW-C

O século XXI está marcado por grandes mudanças advindas das Tecnologias de Informação e Comunicação. Através delas, surgiram diversas outras maneiras de ler, produzir e compartilhar informações no meio digital, requerendo dos cidadãos uma alfabetização ou literacia digital (OLIVEIRA, 2015), além de outras competências direcionadas às demandas da Sociedade do Conhecimento, denominadas Competências do século XXI (ALMERICH et al., 2019). Entre as competências básicas está a competência digital considerada como essencial para a participação plena na sociedade (CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA, 2006).

A Competência Digital representa não só uma novidade, mas também um desafio. Novidade porque a dinâmica dos meios digitais, requer conhecimentos cada vez mais diversos e constantemente atualizados; desafio porque a relação do ser humano com as tecnologias abrange de forma transversal outros aspectos que envolvem gestão, conhecimento, ética, segurança, entre outros. Embora não haja um consenso entre especialistas quanto a sua definição – que no âmbito internacional são denominadas *digital competence*, *digital literacy*, *digital skills*, ou *21st century skills* (CERVERA; MARTÍNEZ; MON, 2016), é fato que estas se fazem cada vez mais presentes em nosso cotidiano, tornando-se inclusive objeto de políticas públicas em vários países, notadamente na Europa.

Embora o termo competências não seja algo recente e sua aplicação na área da Educação seja bastante estendida, há ainda uma nova dimensão: a Competência Digital Docente, entendida como a competência do professor para uso das TIC no contexto profissional, com bom critério didático-pedagógico e consciência de suas implicações para as estratégias de aprendizagem, bem como a formação digital de seus alunos (PRENDES; PORLÁN; SÁNCHEZ, 2018; PETTERSON, 2018; SPANTE et al., 2018).

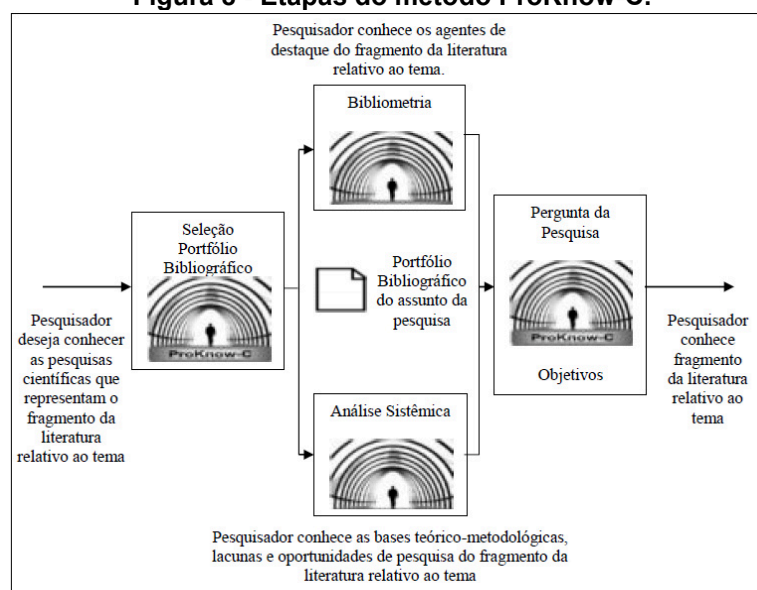
Para conhecer este universo sob um viés acadêmico é preciso, inicialmente, identificar como este tema vem sendo tratado no meio científico, à luz de algumas questões: O que tem sido tratado sobre CDD na literatura de referência internacional? Quais publicações, periódicos e autores têm tido destaque neste tema? Quem são os agentes e locais que aparecem nas pesquisas? Quais as lacunas identificadas nas pesquisas e quais contribuições os pesquisadores têm trazido? Por esta demanda,

este estudo tem os seguintes objetivos: a) realizar um levantamento e revisão da literatura sobre CDD para composição de um portfólio referencial de produções científicas relevantes; b) caracterizar o estado do conhecimento sistematizado sobre CDD a nível internacional através da análise sistêmica do portfólio bibliográfico levantado e, c) identificar necessidades e oportunidades de pesquisa, ou seja, novos questionamentos relativos a aspectos teórico-metodológicos e/ou relativos à sua aplicabilidade socialmente referenciada.

Metodologicamente esta seção da pesquisa se define como pesquisa bibliográfica por revisão abrangente de literatura, efetivada a partir do método *Knowledge Development Process-Constructivist*, ProKnow-C® (ENSSLIN; ENSSLIN; TASCA, 2010), selecionado por seguir um protocolo que atende aos objetivos determinados, e porque, segundo Linhares *et al.* (2019, p. 56), “possibilita ao pesquisador reunir um portfólio com reconhecimento científico e relevância ao tema de interesse”.

O ProKnow-C alinha-se a uma abordagem qualitativa construtivista cujo interesse é gerar conhecimento e intervir cientificamente a partir da seleção e análise crítica de material bibliográfico publicado. Estruturado em quatro etapas sistemáticas cujos fluxos se dão a partir da participação ativa do pesquisador, este método propõe: a) seleção de portfólio; b) análise bibliométrica; c) análise sistêmica; c) identificação de oportunidades de pesquisa (Figura 2), cujos procedimentos estão descritos na sequência.

Figura 8 - Etapas do método ProKnow-C.

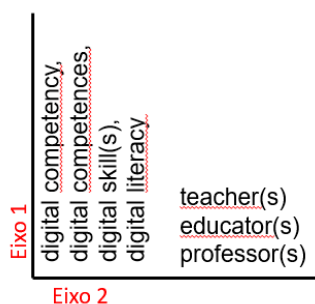


Fonte: Reproduzido de Castelli (2018).

- Etapa 1: Seleção de Portfólio Bibliográfico

Para elaboração de um portfólio é preciso, inicialmente, definir os temas de pesquisa. O método indica que sejam pensados a partir de eixos, sendo neste caso, eixo 1, a competência digital; e eixo 2, docente (Figura 3). Em cada eixo foram definidas palavras-chave e operadores booleanos testados por aderência, resultando na seguinte expressão lógica utilizada como parâmetro no comando de busca: *("digital competenc*" OR "digital skill*" OR "digital literac*") AND ("teach*" OR "educat*" OR "professor")*. Ou seja, busca cada documento da base que contenha pelo menos uma ocorrência idêntica ou iniciada por “digital competenc” ou “digital skill” ou “digital literac”, tal que o mesmo documento também contenha pelo menos uma ocorrência idêntica ou iniciada por “teach” ou “educat” ou “professor”.

Figura 9 - Palavras-chave dos eixos.

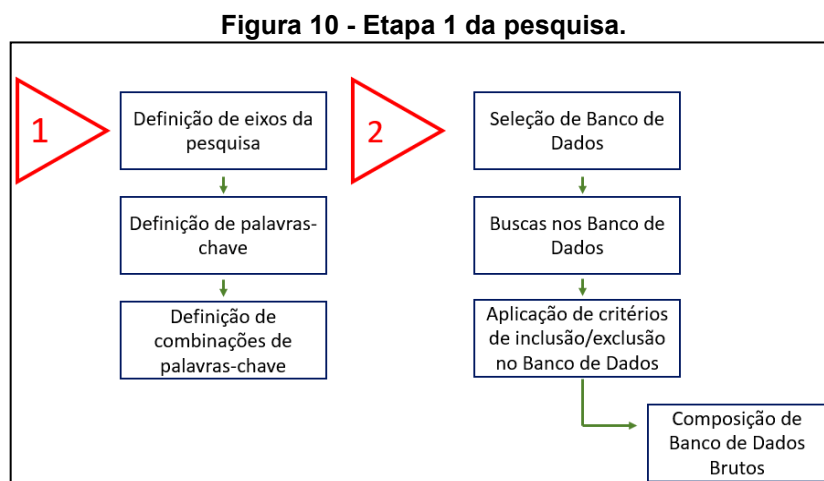


Fonte: Elaborado pela autora.

O segundo procedimento foi a identificação de quais bases de dados poderiam prover maiores quantidades de resultados a partir da sentença de pesquisa. Por isso, realizou-se uma busca geral considerando consulta em título, resumo e palavras-chave, em que se obteve os seguintes resultados: *Scopus/Elsevier*, 3291 referências; *Web of Science*, 3128; *Educational Resources Information Center (ProQuest)*, 972; *Educational Resources Information Center*, 32; e *Scielo*, 6. Considerando os quantitativos, foram selecionadas para esta pesquisa as plataformas *Web of Science* e *Scopus*, bases internacionais abrangentes e relevantes na área multidisciplinar.

Vale ressaltar que estas buscas foram efetivadas na segunda semana de setembro de 2020, através do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com acesso institucional pela Comunidade Acadêmica Federada (CAFe), a partir de login acadêmico pessoal da pesquisadora.

A etapa de seleção do portfólio bibliográfico concretiza-se basicamente através de alguns procedimentos em torno de dois grandes passos (Figura 4). Os resultados das buscas de cada uma das bases e a composição dos bancos de dados brutos estão detalhados a seguir.



Fonte: Elaborado pela autora.

- Resultados de busca na base *Web of Science*

A busca nesta base resultou em 3128 publicações. Ao analisar o período, notou-se que a primeira publicação surge no ano de 1997, e que começa a se intensificar a partir de 2010, com 55 referências. Os anos subsequentes apresentam os seguintes resultados: 2011 (70); 2012 (95); 2013 (97); 2014 (130); 2015 (273); 2016 (355); 2017 (413); 2018 (486); 2019 (676); 2020 (397). Considerando os dados de 2010 e os de 2020, percebe-se que houve um crescimento de 621% de publicações, o que denota um crescimento significativo do interesse científico pelo tema. A variação anual mais expressiva (110%) ocorreu entre os anos de 2014 e 2015. Os dados de 2020 referem-se apenas a oito meses, sugerindo uma redução em torno de 10% em 2020 em relação às 676 publicações registradas em 2019, ano com maior quantidade de publicações no período.

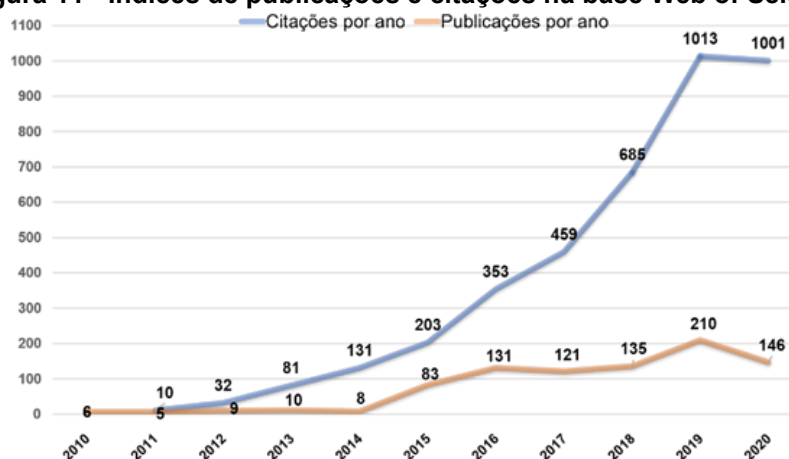
Na sequência foram sendo aplicados critérios de exclusão/inclusão para melhor seleção de resultados desejados, denominados filtros. Delimitou-se como escopo o período de 2010 a 2020, obtendo 3047 resultados, e optou-se por documentos disponíveis na íntegra por meio do acesso institucional ao Portal de Periódicos da CAPES, restando, assim 1173 documentos. Logo foram delimitadas publicações do tipo artigo, nos idiomas inglês, espanhol e português, ordenadas por relevância na base. Este critério de relevância identifica quantos dos termos de

pesquisa são encontrados nos registros de título, resumo, palavras-chave, e os classifica em ordem crescente. Ainda nesta etapa foram selecionadas as áreas de interesse, descritas em inglês conforme aplicadas na base, resultando em: Education & Educational Research (643); Communication (103); Social Sciences Interdisciplinary (38); Information Science Library Science (33); Language Linguistics (33); Linguistics (21); Humanities Multidisciplinary (16); Computer Science Information Systems (15); Computer Science Interdisciplinary Applications (13); Multidisciplinary Sciences (11); Education Scientific Disciplines (7); Sociology (7); Telecommunications (5); Social Issues (3); Regional Urban Planning (2); Social Work (1). Foram excluídas as categorias que envolvem área da saúde, resultando em 951 referências. Não foi aplicado nenhum filtro quanto à região ou país de publicação dos periódicos com o objetivo de obter resultados de diferentes realidades, entretanto, os índices da própria base revelam que Espanha é o país com maior número publicações sobre este tema.

Os dados disponíveis na base *Web of Science* indicavam 98 arquivos do tipo *proceeding paper*, os quais foram desconsiderados porque nem sempre há um crivo rigoroso para este tipo de publicação e porque sua inclusão dificultaria a análise bibliométrica a ser realizada nas próximas etapas. Assim, foram consideradas somente referências do tipo artigo, publicadas em periódicos, o que resultou em 864 publicações que compuseram o Banco de Dados Brutos 1 (BDB1) deste estudo.

Visando identificar o fluxo de publicações e citações sobre o tema escolhido no BDB1, foi realizado um levantamento destes índices no período de 2010 a 2020 (Figura 5). Os dados ratificam o crescimento de interesse pelo tema, sobretudo no ano de 2019 com 210 publicações e 1013 citações registradas nesta base.

Figura 11 - Índices de publicações e citações na base Web of Science.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados na Web of Science.

Quanto aos autores com maior quantidade de publicações foram identificados os seguintes: Belmonte, Jesús López (8); Sánchez, Santiago Pozo (8); Almenara, Julio Cabero (6); Cabrera, Anita Ferreira (5); Cervera, Mercè Gisbert (5); Espinosa, María Paz Prendes (5); Martín, Sonia Casillas (5); Repiso, Ana García Valcárcel Muñoz (5); Porlán, Isabel Gutiérrez (5); Sánchez, Antolín Pablo (5); Cano, Esteban Vázquez (5). Esse tipo de levantamento é importante pois permite identificar os especialistas que têm se dedicado a pesquisas sobre CD e CDD.

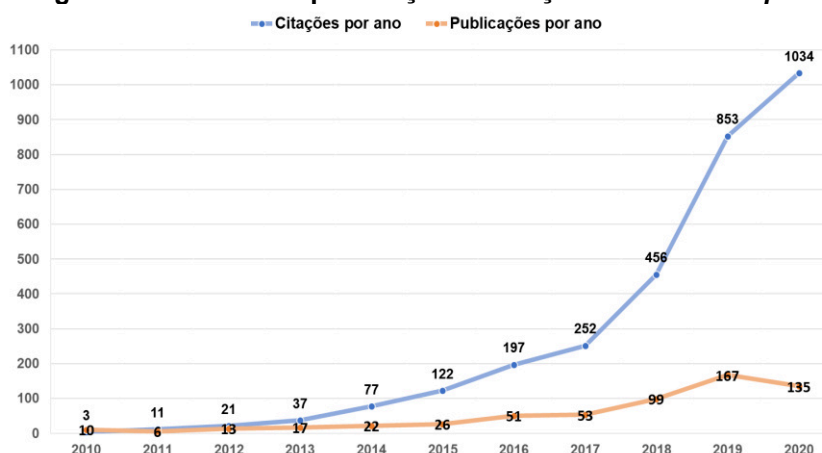
- Resultados de busca na base *Scopus*

A busca nesta base com a mesma expressão lógica utilizada como parâmetro no comando de busca (vide início da Seção 3.1), resultou em 3291 documentos. Observando-se os dados de referenciais, notou-se que, assim como na base *Web of Science*, a primeira publicação aparecia no banco de dados no ano de 1997. O escopo desta pesquisa limitou-se ao período de 2010 a 2020, obtendo-se os seguintes resultados quantitativos por ano de publicação: 2010 (80); 2011 (100); 2012 (119); 2013 (169); 2014 (194); 2015 (219); 2016 (308); 2017 (339); 2018 (448); 2019 (635); 2020 (483). Comparando-se a disponibilidade de dados nesta base com a *Web of Science* percebe-se que, embora a cada ano tenha havido crescimento de publicações, a busca na base *Scopus* recuperou menores quantidades de publicações nos anos de 2015 a 2019. Contudo, comparando-se os dados dos anos de 2010 até agosto de 2020, constata-se um crescimento de 504% de publicações nestes temas em uma década, estimando-se que em 2020 tenha havido uma quantidade similar às 635 publicações registradas em 2019.

Na sequência foram sendo aplicados critérios de exclusão através de filtros disponíveis nesta base, procurando manter o máximo de equidade para encontrar produções do mesmo tipo da *Web of Science*. O primeiro critério foi a delimitação temporal (2010 a 2020), que resultou em 3094 documentos; o segundo filtro foi a seleção de áreas de interesse, cujos termos originais em inglês foram mantidos, conforme constantes na plataforma *Scopus*, a saber: Social Sciences (2164); Computer Science (1318); Arts and Humanities (336); Decision Science (106); Environmental Science (50). Foram excluídas áreas que se relacionavam à Saúde, Economia, Astronomia, Engenharia e Biologia, resultando em 2830 produções acadêmicas.

Também foram delimitados os idiomas de publicação com maiores quantitativos, sendo inglês, espanhol e português, e o tipo de acesso aberto, o que resultou em 599 documentos que compuseram o Banco de Dados Brutos 2 (BDB2) deste estudo. Não foi feita nenhuma restrição referente à região ou país de publicação dos periódicos e, assim como na plataforma Web of Science, identificou-se Espanha como o país com maior quantitativo de publicações neste escopo, com 225 resultados. Dentro dos critérios elegidos, extraiu-se da base as quantidades de publicações e de citações do período, conforme ilustrado na Figura 6.

Figura 12 - Índices de publicações e citações na base Scopus.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados na Scopus.

Os dados ratificam o que já fora constatado: houve um importante crescimento de publicações sobre competência digital, sobretudo no ano de 2019, em que a quantidade quase duplicou em relação ao ano anterior. Identificou-se também os especialistas com maior quantitativo de publicações nessa base com os critérios aplicados, sendo, respectivamente: Cano, Esteban Vázquez (5); Belmonte, Jesús López (4); Rodríguez, Palacios Andres (4); Almenara, Julio Cabero (3); Cakula, Sarma. (3); Damyanov, Ivo (3); Mon, Francesc Esteve (3); Fransson, Goran (3); Pérez, Rafael García (3). Confrontando-se estes resultados com os obtidos na plataforma *Web of Science*, percebe-se a coocorrência dos autores Belmonte, Jesús López; Almenara, Julio Cabero; e Cano, Esteban Vázquez.

Os resultados oriundos das bases *Web of Science* (BDB1) e *Scopus* (BDB2) foram compilados para composição de um Banco de Dados Brutos Unificado (BDBU), no qual outras análises foram realizadas. O Quadro 3 apresenta uma síntese dos procedimentos realizados com o quantitativo de referências obtidos nesta etapa inicial, conforme o método ProKnow-C.

Quadro 8 - Síntese de procedimentos realizados na Etapa 1.

Base	Quantidade obtida pela busca inicial	Filtros aplicados (Fn)	Quantidade mantida após filtrações	Composição
<i>Web of Science</i>	3128	(F1) Palavras-chave (F2) Marco temporal (F3) Áreas de conhecimento (F4) Idiomas (F5) Tipo de acesso (F6) Tipo de documento	864 Banco de Dados Brutos 1 (BDB1)	1463 Banco de Dados Brutos Unificado (BDBU)
<i>Scopus</i>	3291		599 Banco de Dados Brutos 2 (BDB2)	

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados na *Web of Science* e *Scopus*.

- Tratamento do Banco de Dados Brutos Unificado

Para tratamento dos dados das referências obtidas, foram utilizados, inicialmente, dois softwares, o editor de planilhas Microsoft Excel, e o gerenciador de referências Mendeley e, posteriormente, o software VosViewer. Foram selecionados, nas duas bases pesquisadas, os seguintes dados para exportação em planilha: título, autores, revista, ano de publicação, Digital Object Identifier (DOI) e total de citações. Criou-se a Planilha 1, correspondente ao BDB1 com 864 títulos oriundos da *Web of Science*, e a Planilha 2, correspondente ao BDB2, com 599 títulos oriundos da *Scopus*. Os metadados exportados a partir das bases não eram uniformes, nem completos, o que exigiu uma minuciosa revisão e busca complementar para a elaboração da Planilha 3 (BDBU), que unificou 1463 referências. Nesta etapa foram excluídos 340 títulos duplicados, restando 1123 referências na segunda versão do Banco de Dados Brutos Unificado, as quais foram exportadas para o software Mendeley a fim de facilitar as operações posteriores.

Na Planilha 3 (BDBU) passou-se à leitura dos títulos para verificar se estavam alinhados ao tema Competência Digital. A pesquisadora realizou um sistema de notas: 0 representando “nenhuma relevância” para este estudo, 1 para “relevância moderada”, e 2 para “alta relevância”. Embora nesta fase o ProKnow-C sugira apenas inclusão ou exclusão de arquivos, optou-se pela aplicação de um critério adicional, sendo a nota 1 a forma de assinalar referências que apresentam temas relacionados que podem ser relevantes para outras possibilidades de pesquisa, identificando-os como “leitura para outro momento”. O Quadro 4 ilustra a aplicação do sistema de classificação aplicado.

Quadro 9 - Sistema de notas aplicadas para classificação das referências.

Nota	Classificação	Principais temas identificados	Resultados quantitativos no BDB3	Ação a ser feita
0	Nada relevante (Assuntos fora do interesse da pesquisa).	Outros tipos de Competência. Pensamento Computacional. Currículos por Competência.	801	Exclusão
1	Pouco relevante (Assuntos relacionados à pesquisa, mas que não são o foco do estudo)	Competência Digital de alunos no Ensino Fundamental / Ensino Médio / Graduação (exceto licenciatura) / Pós-graduação. Competência Digital de Idosos. Competência Digital e Empregabilidade.	169	Leitura em outro momento
2	Muito relevante (Assuntos bastante relacionados a aspectos da pesquisa)	Conceitos de Competência / Literacia Digital Estado da Arte sobre Competência Digital e Competências do século XXI Competência Digital Docente Formação de Competência Digital em docentes Competência Digital e Cidadania	153	Avaliação para composição de repositório

Fonte: Elaborado pela autora.

Durante a leitura dos títulos dos artigos, evidenciou-se a abrangência do tema Competência Digital, uma vez que surgiram resultados sobre diferentes níveis e modalidades de ensino, incluindo educação de jovens e adultos, educação especial, entre outros. Surgiram também diversos estudos que tratam da competência digital de idosos, de crianças, de estudantes de graduação, bem como relatos de experiência sobre uso de tecnologias da informação e comunicação, metodologias ativas e gamificação, os quais foram considerados irrelevantes para esta pesquisa.

Dada a abrangência do tema e o volume de dados, foi necessário delimitar o interesse desta pesquisa, como um recorte do assunto. Portanto foram considerados como muito relevantes apenas referências que tratam de conceitos de competência e literacia digital, competência digital docente, formação de competência digital em docentes, competência digital e cidadania e competências para o século XXI. Este sistema de classificação elaborado pela pesquisadora identificou 153 referências que receberam nota 2, as quais passaram para a etapa 2 do método ProKnow-C, que consiste na análise bibliométrica para seleção de portfólio.

- Etapa 2: Análise Bibliométrica para seleção de portfólio

A primeira análise realizada foi relativa ao número de citações. Os metadados de citações constantes na Planilha 3 (BDBU) foram desprezados porque observou-se

divergências entre os totais, certamente por serem dados relativos a cada base. Assim, para obter uma fonte única e segura, seguindo o procedimento de reconhecimento científico proposto pelo método ProKnow-C, realizou-se buscas no *Google Scholar* para identificar o total de citações⁵⁰ dos 153 artigos classificados como “muito relevantes” no passo final da Etapa 1. Notou-se que muitos títulos originais estão em língua espanhola e que quando buscados pela forma em inglês o *Google Scholar* ou não localiza, ou mostra outro número de citações. Assim, nestes casos, buscou-se pelo número DOI, verificou-se na revista como está o título original (conforme a língua de publicação) e considerou-se este valor como número de citações.

Na sequência, as referências foram listadas em ordem decrescente pelo número de citações do *Google Scholar* e aplicou-se um critério de representatividade, neste caso, o princípio de Pareto, comumente usado neste método. O princípio de Pareto é uma regra prática em que 80% de um efeito é explicado por 20% das causas. Nesse caso, 80% das contagens de citações são derivadas de 20% das publicações (DE CARVALHO et al., 2020). O método sugere que o ponto de corte adotado seja em torno de 85%, considerando as características de cada pesquisa, que pode oscilar tanto na disponibilidade quanto na quantidade de citações. Nesse sentido, Feyh; Ensslin e Ensslin (2011) indicam que cada situação de pesquisa seja avaliada, conforme suas peculiaridades. Neste escopo, o artigo mais citado recebeu 131 citações, correspondendo a 5% do total (2629 citações) e o artigo que alcançou 80% de representatividade (R), tem 21 citações, sendo essa a linha de corte fixada, e o Princípio de Pareto justificado. Assim, nesta primeira parte da seleção, 43 artigos foram selecionados como relevantes por seus índices de citações, o que significa 28,10% do total de 153 artigos da lista. Na sequência do método indica-se a leitura dos resumos das referências para classificá-las como alinhadas ou não ao tema (LINHARES et al., 2019). Dessa forma, seis referências foram excluídas e as 37 restantes compuseram o Repositório A.

Notou-se também que das 153 referências selecionadas na Etapa 1, mais da metade (81) foi publicada nos últimos dois anos – 38 em 2019 e 43 em 2020. Embora na aplicação do Princípio de Pareto, cinco artigos recentes foram incluídos (todos do ano de 2019), é preciso considerar outros critérios de inclusão ou exclusão deste tipo

⁵⁰ Buscas realizadas em <http://scholar.google.com.br>, em 03 de out. 2020.

de referência pois, obviamente, publicações recentes, sobretudo do ano corrente, não tiveram tempo hábil para acumular citações, porém isso não significa que sejam, ou que não sejam, importantes para a pesquisa. Para esse caso, o método sugere também a leitura dos resumos para exclusão daqueles que não sejam considerados suficientemente alinhados ao tema de interesse da pesquisa. Assim, dos 76 artigos com publicação recente, 28 foram excluídos, restando 48 (21 publicados em 2019 e 27 em 2020), que compuseram parte do Repositório B.

Ainda para formação do Repositório B, foi realizado o procedimento de repescagem através dos autores. Para isso, fez-se uma listagem com nomes de todos os autores e coautores dos 43 artigos selecionados pelo Princípio de Pareto (Lista de Autores 1, contendo 95 nomes) e, à parte, uma listagem com os autores dos 34 artigos que não eram nem recentes, nem selecionados via Princípio de Pareto (Lista de Autores 2, contendo 79 nomes). Comparou-se as listas e identificou-se aqueles autores que coincidiam em ambas, sendo neste caso, sete autores, com seis publicações ao todo. Procedeu-se também a leitura dos resumos, e excluiu-se uma referência, mantendo-se as outras cinco no Repositório B.

Seguindo o método, procedeu-se à elaboração do Repositório C, o qual foi composto pelas referências do Repositório B (53 referências, sendo 48 publicadas recentemente e cinco selecionadas na repescagem) e do Repositório A (37 referências selecionadas por sua representatividade em função da quantidade de citações), totalizando 90 documentos. Na sequência foi realizada a leitura completa de cada artigo e aplicou-se um parâmetro de inclusão elaborado pela pesquisadora, considerando quatro categorias de interesse, conforme descrito no Quadro 5.

Quadro 10 - Parâmetro de inclusão de referências no Portfólio.

Categoria	Descrição	Questão	Conteúdo
CAT1	Definição	O que é?	Apresenta conceitos sobre CD, CDD, LD e/ou review.
CAT2	Avaliação	Como avaliar?	Apresenta modelos e/ou resultados de avaliação de CDD.
CAT3	Formação	Como prover?	Apresenta propostas e/ou discussões sobre formação da CDD.
CAT4	Certificação	Como certificar?	Apresenta modelos de certificação de CDD.

Fonte: Elaborado pela autora.

Foram excluídas todas as referências que não “respondiam” às questões e/ou não apresentavam conteúdos descritos nos critérios do Quadro 3. Dessa forma, restaram 47 referências, as quais formaram o portfólio bibliográfico de interesse desta pesquisa, apresentadas no Quadro 6:

Quadro 11 - Portfólio bibliográfico obtido a partir do método ProKnow-C.

Categorias	Autores	Título	Revista/ País	Ano
CAT1 – DEFINIÇÃO	Granados, Alejandra Castro; Diaz, Karla Yanitzia. A.	<i>Competencias digitales docentes: un acercamiento inicial</i>	Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior (Costa Rica)r	2020
	Engen, Bard Ketil	<i>Comprendiendo los aspectos culturales y sociales de las competencias digitales docentes</i>	Comunicar (Espanha)	2019
	Falloon, Garry	<i>From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework</i>	Educational Technology Research and Development (Estados Unidos)	2020
	Gutierrez, Alfonso; Tyner, Kathleen	<i>Media Education, Media Literacy and Digital Competence</i>	Comunicar (Espanha)	2012
	Park, Hyejin Kim, Han Sung Park, Han Woo	<i>A Scientometric Study of Digital Literacy, ICT Literacy, Information Literacy, and Media Literacy</i>	Journal of Data and Information Science (China)	2020
	Pérez, María Amor Delgado, Águeda	De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores	Comunicar (Espanha)	2012
	Pettersson, Fanny	<i>On the issues of digital competence in educational contexts – a review of literature</i>	Education and Information Technologies (Estados Unidos)	2018
	Espinosa, M. Paz Prendes Porlán, Isabel Gutiérrez Sánchez, Francisco Martínez	<i>Competencia digital: una necesidad del profesorado universitario en el siglo XXI</i>	Revista de Educación a Distancia (Espanha)	2018
	Reddy, Pritika Sharma, Bibhya Chaudhary, Kaylash	<i>Digital literacy: A review of literature</i>	International Journal of Technoethics (Estados Unidos)	2020
	García, A.M. Rodríguez Torres, Juan Manuel Trujillo Rodríguez, José Sánchez	<i>Impacto de la productividad científica sobre competencia digital de los futuros docentes: Aproximación bibliométrica en Scopus y Web of Science</i>	Revista Complutense de Educación (Espanha)	2019
	Spante, Maria Hashemi, Sylvana Sofkova Lundin, Mona Algers, Anne Wang, Shuyan	<i>Digital competence and digital literacy in higher education research: Systematic review of concept use</i>	Cogent Education (Reino Unido)	2018
	Stordy, Peter Howard	<i>Taxonomy of literacies</i>	Journal of Documentation (Reino Unido)	2015
	Villa, Sandra Villarreal Guliany, Jesús García Palma, Hugo Hernández Sanabria, Ernesto Steffens.	<i>Competencias docentes y transformaciones en la educación en la era digital</i>	Formacion Universitaria (Chile)	2019
CAT2 AVALIAÇÃO	Ata, Ridvan Yıldırım, Kasım	<i>Exploring turkish pre-service teachers' perceptions and views of digital literacy</i>	Education Sciences (Suíça)	2019
	Andrade, Andrea Basantes González, Marcos Cabezas Martín, Sonia Casillas	<i>Digital competences relationship between gender and generation of university professors</i>	International Journal on Advanced Science, Engineering, and Information Technology (Indonésia)	2020
	Botturi, Luca	<i>Digital and media literacy in pre-service teacher education A case study from Switzerland.</i>	Nordic Journal of Digital Literacy (Noruega)	2019
	Almenara, Julio Cabero; Gimeno, Almudena Martinez	<i>Las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la formación inicial de los docentes. Modelos y competencias digitales</i>	Profesorado-Revista de Curriculum y Formación de Profesorado (Espanha)	2019
	Almenara, Julio Cabero; Rodriguez, Antonio Palacios	<i>Marco Europeo de Competencia Digital Docente «DigCompEdu». Traducción y adaptación del cuestionario «DigCompEdu Check-In</i>	EDMETIC - Revista de Educación Mediática y TIC (Espanha)	2020

Caena, Francesca; Redecker, Christine	<i>Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (DIGCOMPEDU)</i>	European Journal of Education (Reino Unido)	2019
Çebi, Ayca; Reisoglu, Ilknur	<i>Digital Competence: A Study from the Perspective of Pre-service Teachers in Turkey</i>	Journal of New Approaches in Educational Research (Espanha)	2020
Bravo, Pilar Colás Jiménez, Jesús Conde Cózar, Salvador Reyes de	<i>The development of the digital teaching competence from a sociocultural approach</i>	Comunicar (Espanha)	2019
Trindade, Sara Dias Moreira, José António Nunes, Catarina S.	Escala de autoavaliação de competências digitais de professores. Procedimentos de construção e validação	Texto Livre (Brasil)	2019
Trindade, Sara Dias Moreira, Jose Antonio Ferreira, Antonio Gomes	<i>Assessment of university teachers on their digital competences</i>	Qwerty (Itália)	2020
Coscollola, Maria Domingo Paniagua, Alejandra Bosco Segovia, Sara Carrasco Valero, Joan Anton Sánchez	<i>Fomentando la competencia digital docente en la universidad: Percepción de estudiantes y docentes</i>	Revista de Investigacion Educativa (Espanha)	2020
Cuartero, Marta Duran Porlán, Isabel Gutiérrez Espinosa, María Paz Prendes	<i>Análisis conceptual de modelos de competencia digital del profesorado universitario</i>	Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa -RELATEC (Espanha)	2016
Boudet, Jose Maria Falcó	<i>Evaluación de la competencia digital docente en la Comunidad Autónoma de Aragón</i>	Revista Electrónica De Investigación Educativa (México)	2017
Márquez, Esther Fernández Olivencia, Juan José Leiva Meneses, Eloy López	<i>Competencias digitales en docentes de Educación Superior</i>	Revista Digital de investigación en Docencia Universitaria-RIDU (Perú)	2018
Flores, Alfredo Zárate Gurieva, Natalia Arredondo, Víctor Hugo Jiménez	<i>La práctica holística de las competencias digitales docentes: Diagnóstico y prospectiva</i>	Pensamiento Educativo (Chile)	2020
Repiso, Ana García Valcárcel Muñoz Pozo, Marta Martín del	<i>Análisis de las competencias digitales de los graduados en titulaciones de maestro</i>	Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa-RELATEC (Espanha)	2016
Escudero, Virginia Girón Gutiérrez, Ramón Cózar Somoza, José Antonio González Calero	<i>Análisis de la autopercepción sobre el nivel de competencia digital docente en la formación inicial de maestros/as</i>	Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (Espanha)	2019
Lucena, Francisco Javier Hinojo Díaz, Inmaculada Aznar Reche, María Pilar Caceres Torres, Juan Manuel Trujillo Rodríguez, Jose María Romero	<i>Factors Influencing the Development of Digital Competence in Teachers: Analysis of the Teaching Staff of Permanent Education Centres</i>	IEEE Access (Estados Unidos)	2019
Cantabrana, José Luis Lázaro Rodríguez, Mireia Usart Cervera, Mercè Gisbert	<i>La evaluación de la competencia digital docente: construcción de un instrumento para medir los conocimientos de futuros docentes</i>	Journal of New Approaches in Educational Research (Espanha)	2019
Revilla, Diego Miguel Ferreira, José María Martínez Agustí, María Sánchez	<i>Assessing the digital competence of educators in social studies: An analysis in initial teacher training using the TPACK-21 model</i>	Australasian Journal of Educational Technology (Australia)	2020
Ruiz, Ana Belen Mirete	<i>El profesorado universitario y las TIC. Análisis de su Competencia Digital</i>	Ensayos-Revista de la Facultad de Educación de Albacete (Espanha)	2016
Hernández, Angelina Lorelí Padilla Sánchez, Vanesa María Gámiz López, María Asunción Romero	<i>Evolución de la competencia digital docente del profesorado universitario: incidentes críticos a partir de relatos de vida</i>	Educator (Espanha)	2020

	Díaz, Roselina Pérez	<i>Competencia Digital Docente en los Institutos Superiores de Formación de Maestros: Caso de República Dominicana</i>	Pixel-Bit- Revista De Medios Y Educación (Espanha)	2019
	Sánchez, Santiago Pozo Belmonte, Jesús López Cruz, Manuel Fernández Núñez, Juan Antonio Lopez	<i>Análisis correlacional de los factores incidentes en el nivel de competencia digital del profesorado</i>	Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (Espanha)	2020
	Cabezas, Adiel Ruiz Domínguez, María del Castañar Medina Navío, Eufasio Pérez Rivilla, Antonio Medina	<i>University teachers' training: the Digital Competence</i>	Pixel-Bit- Revista De Medios Y Educación (Espanha)	2020
	Quiroz, Juan Silva Miranda, Paloma Cervera, Mercè Gisbert Onetto, Alicia	<i>Indicadores para evaluar la competencia digital docente en la formación inicial en el contexto Chileno – Uruguayo</i>	Revista Latinoamericana De Tecnología Educativa-RELATEC (Espanha)	2016
	Tsankov, Nikolay Damyantov, Ivo	<i>The digital competence of future teachers: Self-assessment in the context of their development</i>	International Journal of Interactive Mobile Technologies (Alemanha)	2019
	Viberg, Olga Mavroudi, Anna Khalil, Mohammad Bälter, Olof	<i>Validating an Instrument to Measure Teachers' Preparedness to Use Digital Technology in their Teaching</i>	Nordic Journal of Digital Literacy (Noruega)	2020
CAT3 FORMAÇÃO	- Rosenblit, Sarah Guri	E-Teaching in Higher Education: An Essential Prerequisite for E-Learning	Journal of New Approaches In Educational Research (Espanha)	2018
	Hepp, Pedro Fernández, Miquel Àngel Prats García, Josep Holgado	Teacher training: Technology helping to develop an innovative and reflective professional profile	Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (Espanha)	2015
	Instefjord, Elen	Appropriation of Digital Competence in Teacher Education	Nordic Journal of Digital Literacy (Noruega)	2015
	Gómez, Beatriz Lores Thevenet, Paula Sánchez Bellido, María Rosario García	La formación de la competencia digital en los docentes	Profesorado -Revista de Curriculum y formación de Profesorado (Espanha)	2019
	Trigueros, I.M. Isabel María Gómez Bañuls, Mónica Ruiz Sánchez, Delfin Ortega	Digital Literacy of Teachers in Training: Moving from ICTs (Information and Communication Technologies) to LKTs (Learning and Knowledge Technologies)	Education Sciences (Suíça)	2019
CAT4 CERTIFICAÇÃO	- Cuartero, Marta Durán Espinosa, María Paz Prendes Porlán, Isabel Gutiérrez	Certificación de la Competencia Digital Docente: propuesta para el profesorado universitario	Revista Iberoamericana de Educación a Distancia (Espanha)	2019

Fonte: Elaborado pela autora.

Para identificar a origem das publicações, foram realizadas buscas nas bases *Scimago Journal & Country Rank* (SJR)⁵¹ e *Dialnet*⁵² pelos títulos e/ou ISSN. Constatou-se que dos trinta e quatro periódicos do portfólio, catorze são oriundos da Espanha, quatro dos Estados Unidos da América, três do Reino Unido, dois do Chile e os demais, sem repetição da origem, advém da Alemanha, Austrália, Brasil, China,

⁵¹ Disponível em: <https://www.scimagojr.com/>

⁵² Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/>

Costa Rica, Indonésia, Itália, México, Noruega, Peru e Suíça, conforme indicado no Quadro 4.

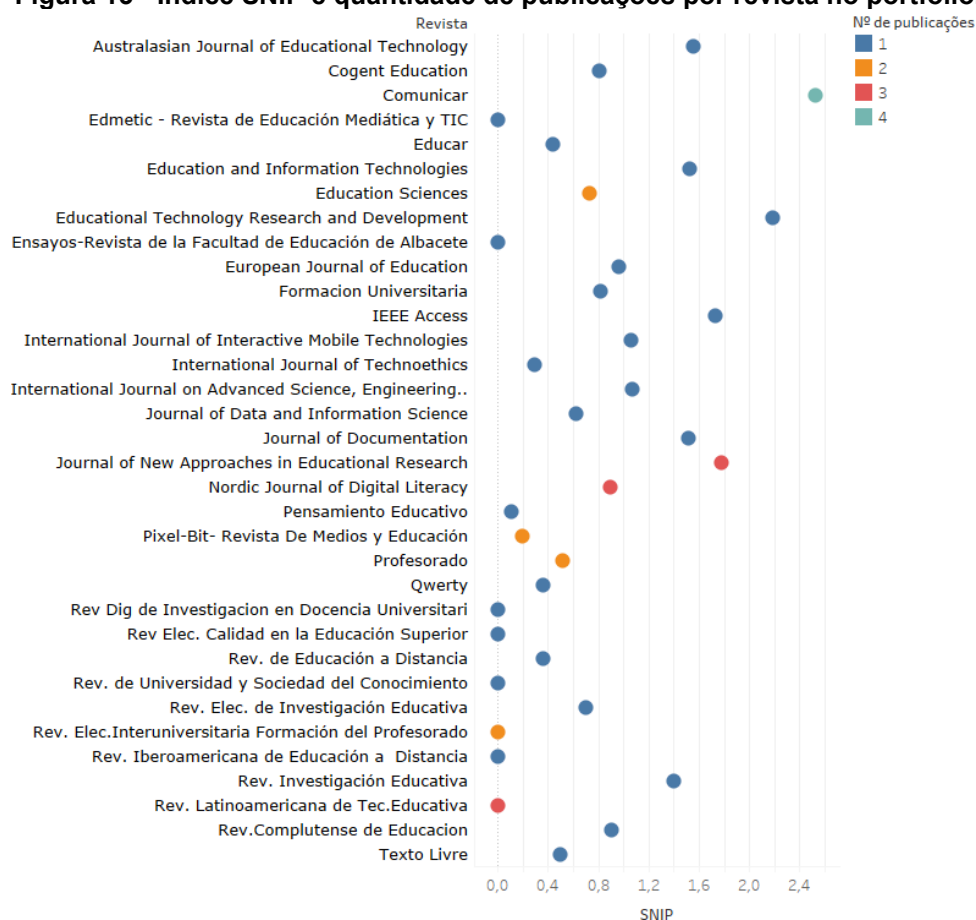
- Análise Bibliométrica do portfólio selecionado

A primeira análise bibliométrica realizada no portfólio selecionado diz respeito à relevância dos periódicos, suas referências e cruzamento dos periódicos com o referencial (ENSSLIN; ENSSLIN; PINTO, 2013), portanto, realizou-se uma lista de todos os periódicos e o número de publicações do portfólio em cada uma. Buscou-se também seus índices de Source Normalized Impact per Paper (SNIP), fator que estabelece uma razão entre o número médio de citações por artigo e o potencial de citação da área do conhecimento a que se refere o periódico, na base *CWTS Journal Indicators*⁵³, a fim de identificar possíveis relações entre estas variáveis (Figura 7).

As 47 referências do portfólio estão publicadas em 34 periódicos, ou seja, há periódicos em que mais de uma referência foi publicada, são eles: *Comunicar* (4); *Journal of New Approaches in Educational Research* (3); *Revista Latinoamericana de Tecnologia Educativa* (3); *Nordic Journal of Digital Literacy* (3); *Pixel-Bit Revista de Medios y Educación* (2); *Profesorado* (2) *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (2); *Education Sciences* (2). Nas buscas por SNIP, oito periódicos não foram localizados na base, ficando com este índice igual a zero, a saber: *Revista de Educación Mediática y TIC*; *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*; *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*; *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*; *Ensayos Revista de la Facultad de Educación de Albacete*; *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*; *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*; *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*.

⁵³ Disponível em: <https://www.journalindicators.com/indicators>

Figura 13 - Índice SNIP e quantidade de publicações por revista no portfólio.

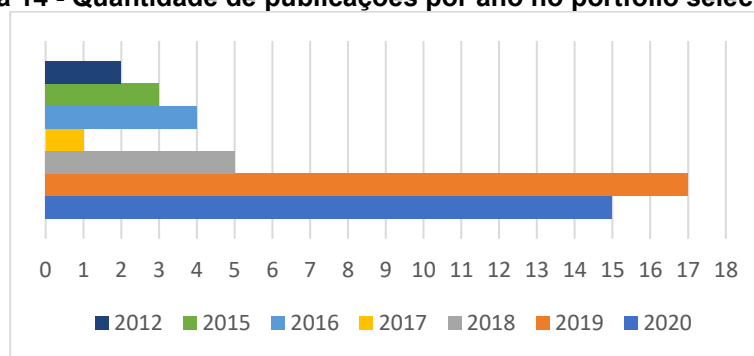


Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da *CWTS Journal Indicators*.

A revista que apresentou a maior quantidade de artigos no portfólio foi a *Comunicar* (4), cujo SNIP também é o mais alto entre todas (2,53), o que denota sua relevância neste conjunto. A revista com o segundo maior índice de SNIP (2,19) foi a *Educational Technology Research and Development* que apresentava apenas uma referência no portfólio. Ainda, outras três revistas apresentaram maior incidência de publicações no portfólio (três cada uma), sendo *Journal of New Approaches in Educational Research* (SNIP 1,78); *Nordic Journal of Digital Literacy* (SNIP 0,90); *Revista Latinoamericana de Tecnologia Educativa-Relatec* (SNIP 0,00).

A segunda análise realizada foi referente à quantidade de publicações por ano no portfólio (Figura 8). Os dados revelam que, entre os 47 artigos selecionados, 32 foram publicados nos anos 2019 e 2020, ou seja, 68% do corpus selecionado, o que indica que essa temática vem sendo endereçada por um maior número de pesquisas nos últimos anos, sendo, portanto, um tema de interesse atual na academia.

Figura 14 - Quantidade de publicações por ano no portfólio selecionado.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa.

Quanto ao reconhecimento científico do material do portfólio, identificou-se que tiveram maiores índices de citações no *Google Scholar* as seguintes referências: *Media Education, Media Literacy and Digital Competence* (GUTIÉRREZ; TYNER, 2012), com 123 citações, e *De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores* (PÉREZ; DELGADO, 2012), com 112 citações, ambos publicados na *Revista Comunicar*. Também destacam-se os artigos *On the issues of digital competence in educational contexts – a review of literature* (PETTERSSON, 2018) com 85 citações, e *Digital competence and digital literacy in higher education research: Systematic review of concept use* (SPANTE et al., 2018b), com 70. Estes dados permitem identificar os estudos seminais, neste caso publicados em 2012, e os estudos recentes, que são também importantes referências validadas por já possuírem expressivos números de citações.

Buscando identificar os especialistas sobre o tema, realizou-se uma lista com todos os autores e coautores dos artigos do portfólio. Observou-se que alguns estão presentes em mais de uma publicação, demonstrando produtividade e interesse sobre o tema. Para conhecer o perfil destes autores e seus impactos na academia, buscou-se no *Google Scholar*⁵⁴ os fatores de impacto de produções (índices H e I10) e as instituições às quais estão vinculados no momento dessa pesquisa (Quadro 7).

Quadro 12 - Total de citações, afiliação e índices H e I10 dos autores do portfólio.

Autor	Quantidade de publicações no portfólio	Total citações Google Scholar	Índice H	Índice I10	Instituição
Almenara, Julio Cabero	02	30186	84	370	Universidad Sevilla
Espinosa, María Paz Prendes	03	7444	36	112	Universidad de Murcia
Cervera, Mercè Gisbert	02	6122	40	104	Universitat Rovira i Virgili

⁵⁴ Disponível em: <https://scholar.google.com.br> Acesso em: 12 nov. 2020.

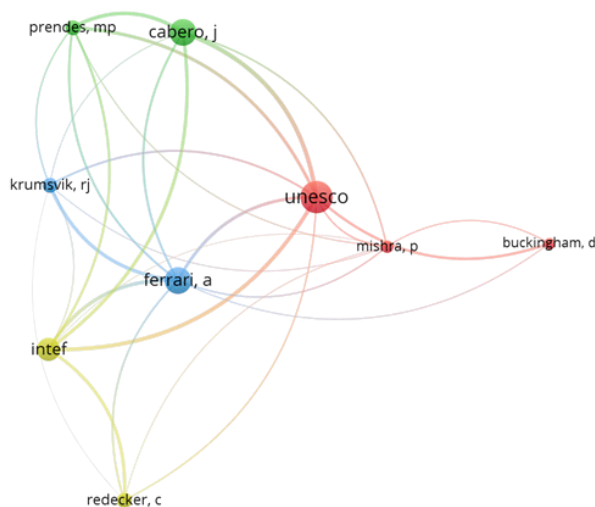
Porlán, Isabel Gutiérrez	03	2210	18	28	Universidad de Murcia
Moreira, José Antonio	02	1795	22	49	Universidade Aberta Portugal
Torres, Juan Manuel Trujillo	02	1385	22	18	Universidad de Granada
Trigueros, Isabel Ma Gómez	02	423	10	11	Universidad de Alicante
Sánchez, Delfín Ortega	02	405	10	10	Universidad Burgos
Thevenet, Paula Sánchez	02	304	8	6	Universidad Cardenal Herrera
Cuartero, Marta Durán	02	288	5	4	Universidad Murcia*
Bellido, María Rosario García	02	158	7	6	Universidad Cardenal Herrera
Bañuls, Mónica Ruiz	02	112	5	3	Universidad de Alicante
Trindade, Sara Dias	02	73	5	0	Universidade de Coimbra
Gómez, Beatriz Lores	02	13	2	0	Universidad Cardenal Herrera

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa.

O Índice H passou a ser utilizado no meio científico, como forma de mensurar a produtividade e o impacto do pesquisador de forma individual (THOMAZ; ASSAD; MOREIRA, 2011), uma vez que o total de publicações nada representa em relação à qualidade destas. Este índice é definido pelo número de artigos publicados por autor, os quais obtenham citações em quantidades maiores ou iguais a esse número. O índice I10 é uma métrica que considera o número de publicações com mais de 10 citações. Nota-se que entre os catorze autores listados no Quadro 7, oito possuem $I10 \geq 10$ e $H \geq 10$. Neste escopo o autor com maior destaque em todas as categorias de fator de impacto foi Julio Cabero Almenara cujo número de citações excedem as trinta mil, seguido por María Paz Prendes Espinosa.

Ao realizar uma análise sobre a co-citação, ou seja, o número de vezes que dois documentos são citados juntos em outro documento, pelo software VosViewer, identificou-se que nas bases *Web of Science* e *Scopus* estes autores também se destacaram apresentando índices maiores que dez, estando em nível próximo a importantes documentos de referência internacional, também co-citados nesta rede temática e de influência, como: *ICT Competency Framework for Teachers* (UNESCO, 2018) e *Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge* (MISHRA; KOEHLER, 2006), além de *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe* (FERRARI, 2013) e o artigo *Digital competence in Norwegian teacher education and schools* (KRUMSVIK, 2011), conforme ilustrado na Figura 9.

Figura 15 - Relações entre referências do portfólio com dez ou mais co-citações.

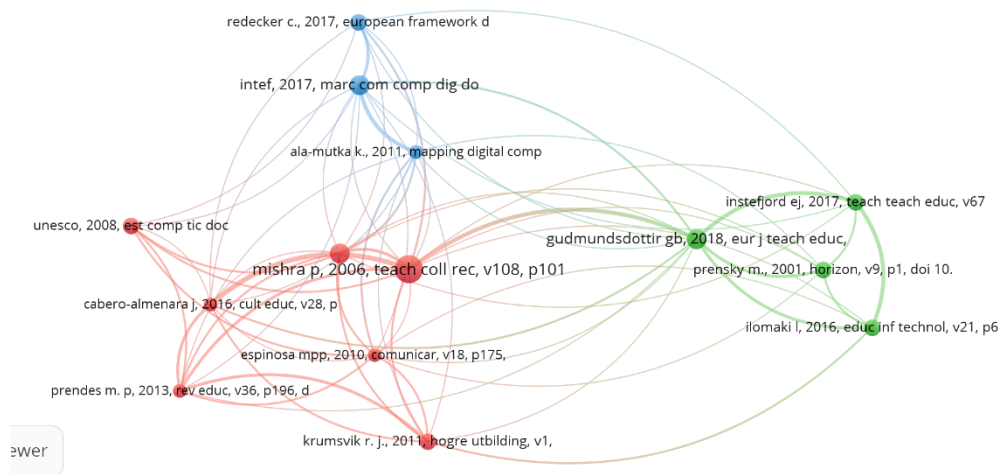


Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa.

A mineração de dados efetivada pelo Vosviewer gera diversos nós, os quais representam as referências levantadas. Neste caso, o programa identificou nove referências com dez ou mais citações, cujas relações estão expressas pelas arestas que os unem indicando as co-citações, e pelos agrupamentos, denominados clusters, destacados por quatro cores diferenciadas, a saber: vermelho (BUCKINGHAM, 2015; MISHRA; KOEHLER, 2006; UNESCO, 2018); azul (FERRARI, 2013; KRUMSVIK, 2011), verde (CABERO; BARROSO, 2016; ESPINOSA; GUTIÉRREZ, 2013) amarelo (INTEF, 2017; REDECKER; PUNIE, 2017). Ressalta-se que a magnitude do nó (tamanho em relação aos demais) e a posição representa sua centralidade em relação às demais referências, a qual, nesta análise evidencia o documento *ICT Competency Framework for Teachers* (UNESCO, 2018).

Na análise de co-citação com índice ≥ 5 , identificou-se quatorze referências distribuídas em três núcleos (Figura 10). No núcleo azul se concentram as referências do tipo documental com teor de políticas públicas, no núcleo vermelho além de estudos seminais, constam as principais referências de origem espanhola e, no núcleo verde, produções que tratam de forma geral, sobre tecnologias da informação e comunicação redigidas em língua inglesa. Esta análise permite presumir relações linguísticas, políticas e institucionais que cerceam as produções acadêmicas.

Figura 16 - Relações entre referências do portfólio com cinco ou mais co-citações.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa.

Quanto aos idiomas das publicações deste portfólio, 22 artigos estão publicados em língua inglesa, 22 em língua espanhola, dois em edição bilíngue (inglês e espanhol) e 1 em língua portuguesa. Com relação aos vínculos institucionais deste escopo, apenas dois pesquisadores constam como vinculados a instituições portuguesas (Universidade Aberta de Portugal e Universidade de Coimbra); os demais, doze autores, pertencem a sete instituições espanholas, o que ratifica que este tema está em voga na região europeia, e justifica a predominância de publicações originárias deste país nas bases científicas pesquisadas. As universidades com maior concentração de autores nesta lista são a *Universidad Cardenal Herrera* e *Universidad de Murcia*, com três autores em cada.

- Etapa 3: Análise Sistêmica

Para análise sistêmica do portfólio, realizou-se a importação dos arquivos na íntegra para o software de análise de dados Atlas.ti, versão 9, os quais foram organizados conforme as categorias identificadas previamente, criando-se as seguintes redes de análises: Categoria 1: Definição (13 referências); Categoria 2: Avaliação (28 referências); Categoria 3: Formação (5 referências); Categoria 4: Certificação (1 referência). Paralelamente criou-se, no mesmo software, os códigos que representam os itens de interesse sobre o objeto de estudo, determinadas no método ProKnow-C como lentes metodológicas ou de análise (ENSSLIN; ENSSLIN; TASCA, 2010; LINHARES et al., 2019). Os aspectos que tiveram um olhar mais apurado foram: Análise contextual; teor das pesquisas sobre CDD; e evidências e lacunas das pesquisas, descritos a seguir.

- Análise Contextual

A primeira lente de análise foi a contextual, ou seja, a identificação dos locais em que as pesquisas foram aplicadas e os agentes envolvidos. A segunda lente focou no teor das pesquisas, analisando através dos objetivos, abordagem e/ou metodologia utilizadas, quais têm sido os aspectos estudados acerca da CDD, bem como suas relações com o desenvolvimento, quando mencionado. A terceira lente escolhida foi a de resultados e discussões, cujo propósito foi elencar evidências e lacunas destacadas nas pesquisas, de modo a conformar o estado do conhecimento sistematizado, identificando pontos divergentes ou convergentes que podem ser essenciais para a última fase do método ProKnow-C que se refere à identificação de oportunidades de pesquisa.

Pela análise contextual, identificou-se que o universo das pesquisas se limita a instituições de ensino tanto de nível secundário quanto superior, aplicado em diferentes continentes presentes nesse escopo: América (Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, México, República Dominicana, Uruguai); Europa (Bulgária, Espanha, França, Noruega, Portugal, Suécia, Suíça); Ásia (Coréia do Sul), e Eurásia (Turquia). Cabe destacar que, neste portfólio, Espanha é o país com maior número de pesquisas aplicadas em seu território (treze referências), sendo algumas de abrangência regional nas Comunidades Autônomas, como Aragão, Andaluzia, e Catalunha, e outras com prospecção local, como Alicante, Burgos, Málaga, Murcia e Valladolid.

Os agentes envolvidos identificados nas pesquisas foram professores, sobretudo de ensino superior e estudantes em formação para função docente. Este aspecto permitiu identificar duas preocupações emergentes na literatura: a) como desenvolver a competência digital dos professores que estão em sala de aula, uma vez que grande parte (sobretudo professores de ensino superior) possuem maior faixa etária e maior dificuldade de integração de TIC na prática pedagógica? b) como desenvolver a competência digital dos futuros docentes se as instituições que proveem sua formação não contemplam essa necessidade em seus currículos e seu quadro docente está repleto de professores com baixos níveis de competência digital? Tais questões são importantes pois conduzem à uma tônica: a debilidade da formação docente no que se refere a esse aspecto da sociedade atual.

Entre as referências que abordam sobre a importância da formação para o desenvolvimento da CDD estão (ANDRADE; GONZÁLEZ; MARTÍN, 2020; BRAVO;

JIMÉNEZ; CÓZAR, 2019; CUARTERO; PORLÁN; ESPINOSA, 2016a; ENGEN, 2019; ESPINOSA; PORLÁN; SÁNCHEZ, 2018; FLORES; GURIEVA; ARREDONDO, 2020; GÓMEZ; THEVENET; BELLIDO, 2019; GRANADOS; DÍAZ, 2020; HEPP; FERNÁNDEZ; GARCÍA, 2015; VILLA et al., 2019). As que apresentam pesquisas com enfoque na formação inicial dos futuros docentes são (ALMENARA; GIMENO, 2019; ATA; YILDIRIM, 2019; BOTTURI, 2019; BOUDET, 2017; ÇEBI; REISOĞLU, 2020; ESCUDERO; GUTIÉRREZ; SOMOZA, 2019; FALLOON, 2020; INSTEFJORD, 2015; REPISO; POZO, 2016; REVILLA; FERREIRA; AGUSTÍ, 2020; TRIGUEROS; BAÑULS; SÁNCHEZ, 2019; TSANKOV; DAMYANOV, 2019).

- Teor das pesquisas sobre CDD

A segunda lente desta análise sistêmica buscou identificar o teor das pesquisas. Para tanto, realizou-se uma leitura de estudo ou informativa, a qual visa a coleta de informações para determinado propósito (MARCONI; LAKATOS, 2003) ou seja, buscou-se quais aspectos relacionados à CDD têm sido investigados e quais procedimentos metodológicos aplicados. Esta análise tem estreita relação com os critérios de inclusão elaborados na segunda etapa desta pesquisa, os quais permitiram a classificação das referências em quatro categorias (Definição; Avaliação; Formação e Certificação). O Quadro 8 apresenta de forma sintética as análises feitas sob a segunda lente.

Quadro 13 - Tendências das pesquisas sobre Competência Digital Docente em suas categorias.

Categoria 1 – Definição (13 referências)
<p>Buscam definir e/ou discutir conceitos sobre competência, CD, CDD e literacias. Dentro dessa categoria, foram identificadas três subcategorias:</p> <p>a) Pesquisas realizadas através de revisão de literatura sobre conceitos predominantes na academia ou para identificação de tendência de estudos realizados sobre o tema em um marco temporal. Falloon (2020); Pettersson (2018); Park; Kim; Park (2020); Espinosa; Porlán; Sánchez (2018); Reddy; Sharma; Chaudhary (2020); Spante; Hashemi; Lundin; Algiers e Wang (2018); Stordy (2015) García; Torres; Rodríguez (2019)</p> <p>b) Pesquisas realizadas através de análise documental buscando identificar antecedentes sobre competência digital no contexto educacional. Granados; Díaz (2020); Pérez; Delgado (2012)</p> <p>c) Pesquisas de discussão que tratam sobre as condições sociais e culturais implicadas no uso de TIC e as alfabetizações necessárias para o século XXI. Gutierrez; Tyner (2012); Engen (2019); Villa; Guliany; Palma; Sanabria, (2019)</p>
Categoria 2 – Avaliação (28 referências)

<p>Apresentam ou discutem frameworks para o desenvolvimento e avaliação da CDD bem como estudos de caso em diferentes realidades. Dentro dessa categoria foram identificadas seis subcategorias:</p> <p>a) Pesquisas que avaliam os níveis de CDD. Trindade; Moreira; Ferreira; (2020); Boudet (2017) Márquez; Olivencia; Meneses (2018); Flores <i>et al</i> (2020); Repiso; Valcárcel; Pozo (2016); Escudero; Gutiérrez; Somoza (2019); Ruíz (2016); Díaz (2019); Cabezas <i>et al.</i> (2020); Tsankov; Damyanov (2019); Hernández <i>et al.</i> (2020)</p> <p>b) Pesquisas que analisam frameworks para o desenvolvimento da CDD, divididas em três subgrupos:</p> <p>1) Conjunto de modelos. Cuartero; Porlán; Espinosa (2016)</p> <p>2) Modelo TPACK. Revilla; Ferreira; Agustí (2020); Almenara; Gimeno (2019)</p> <p>3) Modelo DigicompuEdu. Almenara; Rodriguez (2020); Caena; Redecker (2019)</p> <p>c) Pesquisas que propõem um modelo de avaliação de CDD. Bravo; Jiménez; Cózar (2019); Cantabrana; Rodríguez; Cervera (2019); Quiroz; Miranda; Cervera; Onetto (2016); Trindade; Moreira; Nunes (2019); Viberg; Mavroudi; Khalil; Bälter (2020)</p> <p>d) Pesquisas que buscam identificar aspectos que incidem no nível de CDD como:</p> <p>1) Relações entre gênero e geração. Andrade; González; Martín (2020); Çebi; Reisoglu (2020)</p> <p>2) Aspectos sociodemográficos. Lucena; Diaz; Reche; Torres; Rodriguez (2019)</p> <p>3) Fatores inerentes à função docente como idade, sexo, formação e experiência laboral. Sánchez; Belmonte; Cruz; Núñez (2020)</p> <p>e) Pesquisas que investigam percepções de CD de professores em formação inicial. Ata; Yildirim (2019); Coscollola; Paniagua; Segovia; Valero (2020)</p> <p>f) Pesquisas que avaliam os impactos de uma formação em alfabetização digital e midiática proposta. Botturi (2019)</p>
Categoria 3 – Formação (5 referências)
<p>Pesquisas que discutem sobre aspectos relacionados à formação da CD de docentes em exercício e/ou em formação. Nessa categoria foram identificadas três subcategorias:</p> <p>a) Pesquisas que discutem aspectos relacionados ao desenvolvimento digital de docentes e a relação com discentes Rosenblit (2018); Hepp; Fernández; García (2015)</p> <p>b) Pesquisas que apresentam estudos de caso de práticas de uso de TIC e as dificuldades encontradas na formação. Instefjord (2015)</p> <p>c) Pesquisas que apresentam estudos de caso de formação inicial docente relacionada à CD. Gómez; Thevenet; Bellido (2019); Trigueros; Bañuls; Sánchez (2019)</p>
Categoria 4 – Certificação (1 referência)
<p>Estudo que apresenta uma revisão de modelos de certificação para competência digital docente e apresenta uma proposta. Cuartero; Espinosa; Porlán (2019)</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

As referências destacadas na categoria 1, têm por finalidade análise documental, discussão sobre o tema e/ou revisão de literatura. Nestes casos, o percurso metodológico predominante foi de abordagem qualitativa, com resultados descritivos que tratam tanto de conceitos consolidados, como literacia digital (STORDY, 2015), (REDDY; SHARMA; CHAUDHARY, 2020) ou emergentes, como CDD (SPANTE *et al.*, 2018b), (GARCÍA; TORRES; RODRÍGUEZ, 2019). Discute-se a problemática das diferentes nomenclaturas relacionadas às habilidades digitais (PARK; KIM; PARK, 2020) bem como o dimensionamento das TIC e seu potencial de aplicação no âmbito educacional, o que requer novos papéis dos docentes do século XXI.

As referências elencadas na categoria 2 se concentram na avaliação das competências digitais dos docentes (ou futuros docentes), seja a partir de estudos de caso, evidenciando diferentes realidades, como República Dominicana (DÍAZ, 2019), Portugal (TRINDADE; MOREIRA; FERREIRA, 2020), Espanha (BOUDET, 2017) (MÁRQUEZ; OLIVENCIA; MENESES, 2018) (REPISO; POZO, 2016) (ESCUDERO; GUTIÉRREZ; SOMOZA, 2019) (RUIZ, 2016), México (FLORES; GURIEVA; ARREDONDO, 2020), Equador (CABEZAS et al., 2020), Bulgária (TSANKOV; DAMYANOV, 2019), seja na investigação de percepções de docentes e discentes (ATA; YILDIRIM, 2019) (COSCOLLOLA et al., 2020) ou ainda, aquelas que apresentam uma intersecção de fatores que incidem sobre o desenvolvimento da CD. Os resultados mostram que, nos diferentes contextos, os níveis de competência digital são aquém do considerado ideal, mesmo nos casos dos docentes que entendem a importância das TIC no ensino (RUIZ CABEZAS et al., 2020). Além disso, identificou-se que nas autoavaliações os docentes consideram seus níveis de CD como suficiente ou bom nos aspectos de uso de recursos tecnológicos mas que estes níveis vão baixando quando se trata de usos mais complexos (DÍAZ, 2019).

Outros estudos desta categoria se centraram em identificar aspectos que podem incidir nos níveis de CDD, tais como gênero, geração, experiência laboral e aspectos sociodemográficos. Neste sentido, SÁNCHEZ *et al.* (2020) destacam, em seu estudo aplicado, que as mulheres são mais criativas para criação de conteúdos digitais, enquanto os homens se sobressaem na solução de problemas, e Andrade; González; Martín (2020) revelam que o nível de competências digitais independe do gênero, mas depende da geração. Por outro lado, Lucena *et al.* (2019) identificaram que a experiência docente é o fator sociodemográfico com maior impacto na aquisição de competências digitais, ou seja, quanto mais anos de experiência na profissão, maior a tendência de um nível de competência digital elevado. Com a mesma finalidade, porém baseada em uma metodologia biográfico-narrativa, está a pesquisa de Hernández; Sánchez; López (2020) que, a partir de relatos de vida de docentes do México e da Espanha, identifica quatro conjuntos de fatores que foram cruciais para o desenvolvimento da CDD dos entrevistados, tais como: o uso prévio de TIC em âmbito familiar, social ou laboral; a seleção/criação de conteúdo; a exploração inicial de recursos digitais; o desenvolvimento de projetos e iniciativas com o uso de TIC, além de aspectos transversais que atravessam as experiências dos docentes.

Sob a mesma lente de análise e ainda na categoria dois, foram identificados estudos que propõem ou analisam modelos de avaliação da CDD. Entre os modelos de maior destaque na literatura e que, inclusive, servem de base para os modelos propostos, como o de Quiroz *et al.* (2016), estão o *Technological Pedagogical Content Knowledge* (MISHRA; KOEHLER, 2006), conhecido como TPACK, e o *European Framework for the Digital Competence of Educators* (REDECKER, 2017), conhecido como DigCompEdu. Sumariamente, Cuartero; Porlán; Espinosa (2016) consideram que todos os modelos avaliados incluem as competências relacionadas às dimensões e agregam como competências específicas a capacidade de inovação e de explorar o potencial educacional das TIC.

Na terceira categoria, que trata sobre a formação da CDD, foram identificadas três tendências de pesquisa entre o conjunto de referências do portfólio, sendo a primeira, relacionada a aspectos do desenvolvimento digital de docentes e discentes, em que Rosenblit (2018) destaca a importância de definir claramente os papéis dos professores em ambientes de estudo online e prover formação adequada para esse fim, enquanto Hepp; Fernández; García (2015) reiteram a necessidade de atualização docente, uma vez que consideram as TIC como componentes desta profissão.

A segunda tendência identificada foi a preocupação com as dificuldades encontradas na formação da CDD, reveladas por Instefjord (2015) como o conflito entre domínio e apropriação das tecnologias, entre o uso pessoal e educacional e, ainda a resistência existente entre docentes para sua implementação na prática pedagógica. A terceira tendência desta categoria se direciona à formação inicial, a qual é destacada por diversos autores como a maior necessidade e principal alternativa para o desenvolvimento da CDD. Nesse sentido Trigueros; Bañuls; Sánchez (2019) ratificam que é fundamental favorecer o uso TIC nas instituições formadoras de docentes de forma a se adequar às necessidades da educação do século XXI, enquanto Gómez; Thevenet; Bellido (2019, p.254) afirmam:

[...] ante el déficit en la formación de la CD Digital que se ofrece al ciudadano actual es imprescindible que las autoridades educativas desarrollen políticas educativas e iniciativas que den una respuesta real y adecuada a las necesidades mencionadas.

Ao relacionar o tema CDD com o desenvolvimento, pode-se afirmar que, de forma geral, os autores acreditam que as TIC têm modificado continuamente diversos âmbitos, entre eles o educacional; sendo uma oportunidade para mudar e transformar

a educação, que tem se mostrado aquém ou desconectada das necessidades sociais dos sujeitos do século XXI (COSCOLLOLA et al., 2020; FLORES; GURIEVA; ARREDONDO, 2020; HEPP; FERNÁNDEZ; GARCÍA, 2015; ROSENBLIT, 2018). Aborda-se a vida profissional digital que eles terão no futuro e o seu novo papel na sociedade do conhecimento (ENGEN, 2019), o que requer uma sólida formação para o pleno exercício da cidadania (ESCUDERO; GUTIÉRREZ; SOMOZA, 2019). Para tanto, destaca-se a necessidade da valorização dos docentes e o alinhamento de políticas públicas para atividades formativas diversas que possam desenvolver sua CD (FALLOON, 2020; PETTERSSON, 2018)

Entre as pesquisas analisadas, a *Digital Literacy: A Review of Literature* (REDDY; SHARMA; CHAUDHARY, 2020) é a que discute em maior profundidade as relações entre as TIC, a alfabetização digital e os países desenvolvidos economicamente, relatando seus benefícios em diversos campos, como saúde, governança, bancos, indústrias e educação. As autoras destacam as mudanças ocorridas nas práticas pedagógicas com uso das tecnologias e sua importância para o desenvolvimento de habilidades digitais nos discentes, o que lhe propiciará condições para realização de tarefas e, por conseguinte, contribuir com o desenvolvimento dos países. Observa-se, porém, que há uma limitação do enfoque de desenvolvimento à dimensão econômica e uma relação de “habilidades digitais” como realização de tarefas, o que, reduz o potencial do uso das tecnologias de forma geral.

O teor do entendimento dos autores nesta lente pode ser resumido pelo seguinte excerto:

Ser individuos competentes conlleva no solo conformar un repertorio de conocimientos y aptitudes que permiten nuevas formas de pensamiento y puesta en práctica según el ámbito en que se desenvuelve, sino que también aportan valor a la sociedad y por consiguiente a la economía local y mundial con el propósito de resolver problemas complejos a través de nuevas maneras de pensar y apoyados en el uso de herramientas que diversifican la forma de trabajar y vivir en sociedad como ciudadanos responsables, con valores éticos y un profundo respeto por los derechos humanos (GRANADOS; DÍAZ, 2020, p. 75).

Na quarta categoria desta análise sistêmica há somente um estudo. Trata-se da pesquisa empreendida por Cuartero; Porlán; Espinosa, (2016b), que traz uma revisão bibliográfica de algumas propostas de instrumentos de certificação da CD e, a partir de análises feitas e de estudos relacionados, identificam a ausência de testes

para certificação da CDD de professores universitários e apresentam uma proposta para este fim.

- Evidências e lacunas

A terceira e última lente utilizada para análise do portfólio se detém nas evidências e nas lacunas destacadas pelos autores (Quadro 9). Neste caso, optou-se por não fazer análise a partir das quatro categorias definidas; foi realizada uma análise geral que pretende representar as múltiplas vozes das produções científicas, intercalando-as e complementando-as entre si.

Quadro 14 - Evidências e lacunas destacadas pelos autores.

Evidências	Lacunas
- CD: necessidade do século XXI; - Docente: figura essencial para o desenvolvimento da CD; - Existem diversas iniciativas para formação/avaliação da CDD.	- Imbróglio terminológico; - Falta de suporte teórico para embasamento de pesquisas sobre o tema; - Necessidade de formação docente para o desenvolvimento de sua CD.

Fonte: Elaborado pela autora.

A primeira evidência encontrada foi que os autores consideram as CD como uma necessidade do século XXI, uma vez que as TIC têm modificado totalmente a forma e a dinâmica de diversos âmbitos, incluindo negócios, serviços, cultura e relações humanas (VILLA et al., 2019). Destacada pelo Parlamento Europeu (2006) como essencial para uma inclusão social satisfatória e para uma participação cívica ativa e consciente na sociedade e na economia, esta competência é reconhecida também como transversal à aquisição das outras competências-chave de todo cidadão.

Percebe-se que há, no plano de fundo de documentos oficiais e que se replicam no discurso de muitos autores, uma preocupação com o mundo do trabalho atual e do futuro, o qual exige novas “profissões digitais” (BOTTURI, 2019) e, portanto, um bom desenvolvimento da CD, atribuído como mais uma responsabilidade dos sistemas de ensino. Em palavras de Granados; Díaz (2020, p. 76):

es un arduo papel el que desempeña la educación y por consiguiente el rol docente, como el encargado de planificar y ejecutar las acciones que formen a un ciudadano integral, crítico y competente en los diferentes saberes.

Não pretende-se, neste estudo, discutir as funções da Educação tampouco as necessidades do mundo do trabalho, contudo, vale destacar a importância das pesquisas no intento de analisar e descrever os componentes e quesitos para o desenvolvimento da CD, sobretudo quando se trata da profissão docente, que

apreende, além de tudo, critérios didático-pedagógicos e se relaciona com maneiras de reconectar e redefinir a relação entre a escola e a sociedade (ENGEN, 2019).

As observações acima conduzem à segunda evidência, que é a indicação do docente como figura essencial para o desenvolvimento da CD da população. Diversos são os documentos elaborados por organismos de relevância mundial, como UNESCO e OCDE, que apontam a educação como fundamental para atender as transformações da sociedade digital. Nesta senda, os docentes são vistos como facilitadores do desenvolvimento da CD de seus estudantes (TRINDADE; MOREIRA; NUNES, 2019), pois embora se presuma que as gerações atuais manejam facilmente as TIC, estudos revelam que muitos jovens não sabem encontrar informações precisas para resolução de problemas, nem avaliar informações que encontram na Internet, sendo considerados mal preparados para o uso crítico das mesmas (ROSENBLIT, 2018). Tal aspecto é importante de destacar porque é preciso distinguir o uso instrumental da compreensão profunda e crítica dos entornos digitais, elemento essencial da competência digital (COSCOLLOLA et al., 2020; REVILLA; FERREIRA; AGUSTÍ, 2020). Em suma, como bem declara Hernández; Sánchez; López, (2020, p. 123) “*enfaticamos que la participación del profesorado es imprescindible en el debate sobre la competencia digital en relación con la educación pertinente en el contexto actual y su prospectiva*”.

Segundo Park; Kim e Park (2020), a CD tem três níveis; o primeiro, refere-se às habilidades; o segundo, ao uso; e o terceiro, à transformação. Todos são importantes porque representam formas de desenvolvimento do ser humano, no que tange sua capacidade de filtrar informações e transformá-las em conhecimento, o que justifica sua importância na Educação. Por outro lado, vale lembrar também do lado obscuro das tecnologias, que incluem ações de *ciberbullying* (NOTAR; PADGETT; RODEN, 2013), *fake news* (GELFERT, 2018), infoxicação/infosaturação (DIAS, 2014), e outros aspectos que estão associados a problemas de saúde física e mental, e que não devem ser ignorados pelos educadores, nem pela sociedade.

A partir do entendimento do papel exercido pelo docente no processo de desenvolvimento digital dos alunos, muitas iniciativas têm sido elaboradas com o objetivo de estipular diretrizes para o uso das tecnologias no contexto educacional, o que configura a terceira evidência identificada através das leituras do portfólio. Diversas foram as referências mencionadas pelo conjunto de especialistas deste escopo que tratam de ações para normalização, formação e avaliação da CDD em

diferentes contextos, as quais, em um entramado de regulamentos, propostas ou modelos, buscam consolidar-se como políticas públicas, algumas descritas a seguir.

Escudero; Gutiérrez e Somoza (2019) destacam que o tema de competências no âmbito educacional emerge pelo relatório *Definición y Selección de Competencias* (DeSeCo), elaborado pela OCDE entre os anos 2000 e 2003, com o objetivo de identificar as competências-chave de caráter universal. Em 2006, foi criado um documento, denominado Recomendação do Parlamento e do Conselho Europeu, cujo objetivo era discriminar as competências consideradas essenciais para os cidadãos, abrangendo sua realização pessoal, inclusão social, empregabilidade e cidadania, estando, entre as oito inicialmente elencadas, a competência digital. Esta recomendação ganhou corpo nos anos seguintes e, em 2016, culminou no DigiComp 2.0: *The European Digital Competence Framework for Citizens*, o qual foi atualizado em 2017 para a versão DigComp2.1, um dos modelos mais atualizados e completos no que se refere à competência digital (ÇEBİ; REİSOĞLU, 2020).

Em 2017 foi lançada também uma versão do Digicomp adaptada ao contexto educacional, denominada *European Framework for the Digital Competence of Educators* (DigCompEdu). Este modelo é uma proposta orientada para que os governos dos países europeus possam elaborar um referencial próprio, com um ponto de partida em comum, em um esforço para a criação de diferentes ferramentas para definir e avaliar os níveis de competência digital (CANTABRANA; RODRÍGUEZ; CERVERA, 2019; TSANKOV; DAMYANOV, 2019), o que justifica sua importância tanto como documento de referência internacional, quanto como objeto de estudo bastante citado na literatura acadêmica.

Na esteira de políticas internacionais de relevância está o *ICT Competency Standards for Teachers: Policy Framework*, modelo elaborado pela UNESCO em 2008, que busca incorporar o conhecimento e as práticas necessárias para ajudar a desenvolver as habilidades dos alunos para o século XXI (HEPP; FERNÁNDEZ; GARCÍA, 2015). Esta proposta, segundo Boudet (2017), determina três etapas ou abordagens que se relacionam ao desenvolvimento profissional e políticas de ensino: a) a alfabetização tecnológica, que se detém nas competências básicas em TIC; b) o aprofundamento do conhecimento, que se refere ao aprimoramento de conhecimentos avançados para a resolução de problemas da vida real; c) a construção do conhecimento, que pretende ampliar as habilidades dos cidadãos para inovar e produzir conhecimentos.

No contexto espanhol, Espinosa; Porlán; Sánchez (2018) destacam a Lei Orgânica de Educação 1512/2006, que incorpora ao sistema educacional a importância da Competência Digital, e o *Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado* (INTEF), do Ministério de Educação e Cultura da Espanha, órgão que criou, em 2017, a partir de uma adaptação do DigComp e do DigCompEdu, o *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Este documento, segundo Gómez; Thevenet; Bellido (2019), detalha em três níveis quais as tarefas que o docente deve saber executar, porém não delimita a aquisição de conhecimentos em relação às TIC e sua pedagogia na sala de aula. Esta proposta, que é como um portfólio do docente, incide na necessidade e importância da autoavaliação e desenvolvimento da CD de qualquer docente (ESCUADERO; GUTIÉRREZ; SOMOZA, 2019).

Em seu artigo *Análisis conceptual de modelos de competencia digital del profesorado universitario*, Cuartero; Porlán; Espinosa (2016a) descrevem diversos modelos e projetos, entre eles o *Acreditación de Competencias en Tecnologías de la Información y la Comunicación* (ACTIC), elaborado por alguns departamentos do governo espanhol, sobretudo órgãos de educação e trabalho da Catalunha, que consideram oito competências básicas para usuários de TIC. Com enfoque no ensino superior, as autoras destacam o modelo de *Competencia Digital en la Universidad*, elaborado em 2013, que propõe uma rubrica a ser trabalhada a partir de quatro tipos de alfabetização: informacional, tecnológica, multimídia e comunicativa. Com abrangência internacional descrevem ainda o modelo *iSkills*, que consiste em avaliar a capacidade de pensar criticamente em um entorno digital. Também com vistas ao pensamento crítico dos docentes, Rosenblit, (2018) destaca a certificação *ICritical Thinking*, a qual apresenta tarefas simuladas em tempo real baseadas em cenários, com o objetivo de medir a capacidade dos professores de navegar, avaliar criticamente e dar sentido à riqueza de informações disponíveis pelas tecnologias digitais. A proposta deste exame é compreender como os professores incorporam e integram tecnologias durante o desempenho em uma série de tarefas determinadas previamente.

Outros modelos identificados no portfólio são o *Technological Pedagogical Content Knowledge*, formulado por Mishra; Koehler (2006), e o *SAMR model*, desenvolvido por Ruben Puentedura (2006). O primeiro, inclusive é objeto de análise de duas pesquisas deste portfólio (ALMENARA; GIMENO, 2019; REVILLA;

FERREIRA; AGUSTÍ, 2020). Para estes autores, o modelo TPACK preconiza que a capacitação dos docentes para uso das TIC deve incluir três conhecimentos básicos de maneira combinada: os tecnológicos (TK), os pedagógicos (PK), e os de conteúdos (CK), o que, segundo Cuartero; Porlán; Espinosa, (2016a) permite explorar todo o potencial das TIC na otimização dos processos de ensino-aprendizagem. O SAMR model mapeia diferentes usos educacionais da tecnologia em relação aos níveis ou estágios, desenvolvidos hierarquicamente, a saber: Substituição, Aumento, Modificação e Redefinição (SAMR). Para Falloon, (2020) o SAMR foi amplamente adotado como um guia pragmático para sinalizar o progresso do desenvolvimento dos docentes e futuros docentes em relação às TIC.

Com enfoque nas habilidades do século XXI, está o projeto *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (ATC21s) liderado pela Universidade de Melbourne, Austrália, cujo objetivo é investigar e desenvolver métodos e tecnologias para o apoio do ensino e avaliação da aprendizagem do século XXI (CAENA; REDECKER, 2019). No mesmo sentido está o *National Educational Technology Standards for Teachers* (NETS-T), um modelo de competências digitais proposto pela *International Society for Technology in Education*, o qual segundo Villa *et al.* (2019), tem por objetivo estabelecer alinhamentos para que os docentes elaborem, implementem e avaliem práticas educativas no contexto de tecnologias.

Ao tratar do contexto da Noruega, Engen (2019) destaca o documento *Digitalization Strategy for Basic Education 2017-2021*, o qual considera que um dos principais obstáculos para conseguir melhores resultados no uso das TIC tem a ver com a falta de competência digital dos docentes. Ainda na realidade europeia, Cuartero; Porlán; Espinosa (2016) e Çebi; Reisoğlu (2020) citam o *DigiLit Leicester*, um modelo de alfabetização digital criado no Reino Unido, pelo Departamento de Educação de Leicester e pela Universidade de Montfort.

No contexto latino-americano, Almenara e Gimeno (2019) citam que o Ministério de Educação Nacional da Colômbia planeja uma política de capacitação docente baseada em cinco competências: a tecnológica, a pedagógica, a comunicativa, a de gestão e a investigativa. No âmbito chileno destacam o projeto ENLACES, proposta de padronização das habilidades em TIC na formação inicial docente, vinculada ao *Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación* daquele país. QUIROZ *et al.* (2016) ratificam que o Chile se destacou como líder na região por este projeto que conta com orientações contextualizadas à

realidade local. Agrega ainda que o Uruguai também é referência por implementar, há mais de uma década, o Plano Ceibal, um projeto socioeducativo que provê um computador portátil a estudantes de ensino público e atividades formativas sobre TIC ao corpo docente.

Flores; Gurieva; Arredondo (2020) salientam que em abril de 2014 foi firmado um acordo de colaboração entre os governos mexicano e francês para a construção e desenvolvimento do Sistema de Comunidades Digitais de Aprendizagem, que resultou no projeto *Comunidades Digitales para el Aprendizaje en la Educación Superior* (CODAES), cujo objetivo é desenvolver objetos de aprendizagem e ferramentas de apoio aos processos de ensino-aprendizagem na educação superior. Neste projeto foi elaborado o *Marco de referencia de competencias digitales*, com finalidades formativas para docentes e estudantes.

Como pode-se perceber, há tratativas de projetos de capacitação, padronização e até mensuração da competência digital em diferentes esferas e em diferentes realidades, as quais independentemente de sua complexidade, contexto, conjuntura política ou mesmo aplicabilidade, trazem importantes contribuições para o desenvolvimento da educação como um todo. Muitos outros referenciais existem em outros países que não foram mencionados neste escopo, como por exemplo no contexto português, a Iniciativa Nacional Competência Digitais e.2030, (Portugal INCoDe.2030), um programa de política pública que visa promover as competências digitais dos cidadãos para maior inclusão e cidadania ativa da população. No contexto brasileiro, pode-se destacar como documento normativo a BNCC, a qual define as aprendizagens essenciais da Educação Básica, incluindo a Competência 5: Cultura Digital, a qual pretende que os alunos sejam capazes de:

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

Na análise de lacunas identificadas pelo grupo de autores, três aspectos se salientam: a) o imbrólio terminológico existente acerca de conceitos relacionados à CD e CDD; b) a ausência de suporte teórico para embasamento de pesquisas sobre o tema; c) a necessidade de formação docente para o desenvolvimento de sua CD.

Em relação ao primeiro aspecto, nota-se uma confusão terminológica que tange os termos competência, competência digital e competência digital docente, que implica no seu entendimento conceitual. Há uma variedade de termos utilizados entre os quais estão: competência audiovisual, competência midiática, literacia digital, letramento digital, competência em TIC, fluência digital, entre outros.

Pérez e Delgado (2012) recomendam uma integração conceitual e terminológica acerca da alfabetização digital, destacando a necessidade de uma convergência de entendimentos entre os autores, enquanto Stordy (2015) destaca a necessidade de uma taxonomia de alfabetização que reflita desenvolvimentos mais recentes, que capte de forma mais abrangente o panorama da alfabetização atual.

Entre os conceitos que mais geram confusão estão competência digital e literacia digital. Usados muitas vezes como sinônimos ou de forma indiscriminada no discurso público e acadêmico. Exemplo disso é o artigo *Digital competence and digital literacy in higher education research: Systematic review of concept use* (SPANTE et al., 2018b), que apresenta uma revisão sistemática sobre estes conceitos, cujos resultados demonstram que há uma tendência de uso sem qualquer referência aos significados pelos próprios autores e que, inclusive, poucos artigos desenvolvem tais conceitos. Além disso, as pesquisadoras concluem que há uma gama de definições utilizadas por documentos oficiais de políticas públicas e por materiais de referência acadêmica, e ratificam a necessidade de analisar a origem de tais definições e como estas podem se complementar ou contradizer. Análises mais profundas sobre esta questão conceitual de entendimento no conjunto de autores deste escopo serão apresentadas na seção 3.2 desta tese, composta por um artigo de discussão.

A segunda lacuna identificada através das análises foi a ausência de suporte teórico para embasamento de pesquisas sobre o tema de competência digital docente. Não foram identificadas afiliações teóricas declaradas na maioria dos artigos, exceto em Flores; Gurieva e Arredondo (2020) que elabora uma proposta de diagnóstico de CDD de professores de um curso superior no México, baseada na Taxonomia de Benjamim Bloom e no *Marco de referencia de competencias digitales*, os quais, curiosamente, não constam como referências ao final do artigo. A segunda referência deste portfólio que define claramente sua abordagem teórica é *Comprendiendo los aspectos culturales y sociales de las competencias digitales docentes* (ENGEN, 2019), baseando-se num enfoque construtivista da tecnologia, mais especificamente na linha de domesticação da tecnologia.

Nas considerações finais de suas referências, Gutiérrez e Tyner (2012, p. 38) declaram que *“ahora más necesario que nunca recuperar los enfoques más críticos e ideológicos de la educación para los medios para el desarrollo de la alfabetización mediática y la competencia digital”*. Nesse sentido, Bravo; Jiménez; Cózar, (2019) complementam que as propostas carecem de um enfoque pedagógico subjacente que sirva de base teórica dos mesmos e, em sua proposta, enfatizam o enfoque sociocultural como uma possibilidade para a produção de modelos inovadores para o desenvolvimento da CDD.

A última lacuna identificada, talvez seja a de solução mais complexa. Trata-se da formação docente para o desenvolvimento de sua CD. Diversos foram os estudos que mencionaram esta necessidade, entre os quais destacam-se:

Os estudos realizados por Villa *et al.* (2019) e por Ata e Yildirim, (2019), realizados respectivamente na Colômbia e na Turquia, demonstrando que, embora os professores apresentaram percepções altas e positivas sobre sua CD, eles carecem de apoio para ações mais complexas que incluem elaborar e avaliar atividades com TIC. A pesquisa de Boudet (2017) efetivada na Comunidade de Aragão, Espanha, que revela que ainda que os professores reconheçam as contribuições das TIC na educação, ainda possuem um desempenho mediano para uso pessoal e baixo para uso didático. Portanto, o autor evidencia a necessidade de fortalecer a formação inicial e promover programas de formação continuada para os docentes.

A pesquisa realizada por Flores; Gurieva e Arredondo, (2020) em um programa da Universidade de Guanajuato, México, a qual destaca que, embora os professores apresentem um nível de CD satisfatório, há a necessidade de promover ações que possam especializar estes docentes quanto ao manuseio e gestão de conteúdos através das TIC. Os autores ratificam a importância e necessidade de desenvolver a CDD uma vez que poderia permitir a realização de diversos projetos que incentivariam a aquisição de competências também entre os estudantes. Na mesma perspectiva está a pesquisa de Trindade; Moreira e Ferreira (2020) cujos resultados mostram uma média que coloca os professores participantes no nível B1-Integrador, com 41 pontos de um máximo de 84. O estudo realizado no âmbito de uma universidade portuguesa mostra a necessidade de aumento do nível de CDD, o que segundo os autores, deve ser feito através de uma formação específica, com finalidade de utilização pedagógica da tecnologia.

O artigo *Digital Competence: A Study from the Perspective of Pre-service Teachers in Turkey* (ÇEBİ; REISOĞLU, 2020), que buscou identificar as percepções de 518 professores em formação de 51 províncias da Turquia. O estudo realizou análises dos resultados a partir de diferentes variáveis como gênero, áreas do questionário (conhecimento de informação de dados, comunicação e colaboração, criação de conteúdo digital, segurança, resolução de problemas) e níveis de percepção dos professores. Na autoavaliação efetivada quanto aos níveis de CD, 17,2% dos participantes identificaram como baixo, 68,5% como moderado e 14,3% como alto. Ante os resultados, as autoras sugerem que sejam feitas atividades de formação que considerem as deficiências percebidas de acordo com as variáveis, e estudos semelhantes em diferentes países, de forma que se possa adequar políticas próprias às realidades e necessidades locais. Com o mesmo tipo de sugestão, porém com ênfase nas variáveis demográficas, gênero e geração, Andrade; González e Martín (2020) destacam que as instituições devem considerar tais aspectos para realizar um planejamento abrangente de desenvolvimento das competências digitais.

No âmbito da Educação Superior da Universidade de Málaga, Espanha, situa-se a pesquisa de Márquez; Olivencia e Meneses (2018) cujos objetivos são delimitar as CD dos docentes; identificar como utilizam as TIC e; conhecer suas percepções sobre a importância de favorecer este tipo de competência nos alunos. Através de questionário aplicado, os autores identificaram que 69% dos docentes consideram a CD como algo imprescindível, e 24% como necessária, o que denota o entendimento dos participantes quanto ao uso de TIC em suas práticas pedagógicas. Quanto à formação, embora 59% afirmam ter recebido formação própria pela universidade, 96% afirmam que tiveram que adquirir estas competências de forma autônoma. Destaca-se também que 31% dizem ter aprendido certos recursos graças a outros colegas e 29% tiveram que buscar formação em cursos externos à universidade. Esta pesquisa apresenta grande contribuição na literatura pelos aspectos avaliados, sobretudo por evidenciar a importância da qualificação docente para uso de TIC e seus impactos na formação de seus alunos.

Analisando também autopercepção da CDD no território espanhol, está a pesquisa de Escudero; Gutiérrez e Somoza (2019), porém direcionada a professores em formação no nível graduação. Os resultados expressam um baixo nível de CDD, majoritariamente níveis A1 e A2, o que significa escassos conhecimentos sobre as TIC para uso profissional. Os autores destacam que estes resultados coincidem com

os de outras investigações sobre o tema, as quais ratificam que a geração dos chamados “nativos digitais” não possui uma competência digital desenvolvida como se espera. Este prognóstico preocupa a comunidade acadêmica e entidades pois revela a debilidade da formação inicial nesta área. Buscando alternativa a esta problemática, os autores recomendam que as instituições universitárias, enquanto espaço de formação docente, averiguem alternativas para prover tal formação, por exemplo, através de uma adaptação curricular que inclua uma disciplina específica para este fim. Sugerem também que os estágios docentes incluam atividades de observação e análise de uso de TIC nos centros onde os acadêmicos realizem suas práticas.

Um estudo análogo aos recém mencionados é o de Ruiz (2016), o qual avalia os níveis de CD de docentes da Universidade de Murcia (Espanha). Os dados revelam que os partícipes possuem baixo conhecimento sobre ferramentas para gerar novos entornos de aprendizagem e baixo uso de TIC para interação social. Por isso a autora manifesta a premência de formar os docentes para o uso didático de recursos que permitam a criação de conteúdos e de novos espaços de aprendizagem.

Para finalizar sem fazer maior exegese, destacam-se também a pesquisa de Cuartero; Porlán e Espinosa (2016a), que analisam modelos de avaliação da CDD porque creem que o docente universitário é um cidadão que participa da sociedade do século XXI e que, deve ter um mínimo de CD para o exercício de sua profissão, por isso a necessidade de avaliar seus níveis e prover sua formação; e o estudo de Gómez; Thevenet e Bellido (2019) que descreve a brecha existente entre a formação da CD recebida e a que deveria receber o docente de Ensino Fundamental da Província de Castellón (Espanha). As autoras revelam que os agentes responsáveis deveriam dar atenção à comunidade docente para dar resposta ao que a sociedade atual requer.

Feitas as análises a partir da apropriação da literatura em um prisma de pesquisador que identifica variáveis, delimitações e recortes, passa-se à etapa de identificação de oportunidades de pesquisa.

- Etapa 4: Identificação de oportunidades de pesquisa

O percurso da revisão de literatura empreendida através do processo estruturado de protocolos do ProKnow-C permitiu encontrar não só um conjunto de estudos relevantes validados pela comunidade científica, mas também iniciativas

expressas em regulamentos, leis, projetos e potenciais políticas públicas de diferentes contextos, constituindo-se, dessa maneira, um importante referencial sobre o tema CDD capaz de embasar e nortear a próxima e última etapa do método, denominada identificação de oportunidades de pesquisa (ENSSLIN; ENSSLIN; TASCA, 2010).

A partir do conhecimento advindo das leituras, da análise crítica e do entendimento do referencial emergido neste escopo, foi possível identificar algumas lacunas percebidas pelos próprios autores, já descritas (o imbrólio terminológico existente acerca de conceitos relacionados à CD e CDD; a ausência de suporte teórico para embasamento de pesquisas sobre o tema; a necessidade de formação docente para o desenvolvimento de sua CD), e outras percebidas pela pesquisadora, ao conjugar diferentes panoramas e áreas do saber, entre elas a Ciência, Tecnologia e Sociedade e o Desenvolvimento Regional. Da intersecção entre estes campos, extrai-se alguns questionamentos que compõem algumas oportunidades de pesquisas futuras, a saber:

Em uma perspectiva social: Como a ausência de competência digital dos sujeitos se configura como uma fissura no tecido social que afeta as condições do exercício da cidadania e reforça as desigualdades sociais? Será essa uma dimensão da brecha digital existente entre as classes?

Em uma perspectiva educacional: Como os docentes percebem o tema de competência digital deles próprios e dos seus alunos? Consideram como uma condição necessária para o bom exercício de sua profissão e para a inserção de seus alunos no mundo laboral? A ausência ou o pouco desenvolvimento da competência digital entre os discentes pode afetar as condições de aprendizado nos ambientes virtuais? Esse pode ser um fator que conduz à evasão escolar?

Em uma perspectiva de desenvolvimento: Como é desenvolvida a competência digital docente? A trajetória pessoal e profissional é um fator determinante para sua CD?

Muitos outros questionamentos podem surgir a partir das análises realizadas nesta seção, os quais podem relacionar a CDD a outras perspectivas de ordem pessoal, cultural, econômica, entre outras.

REFERÊNCIAS

ALMENARA, Julio Cabero; BARROSO, Julio. ICT teacher training: a view of the TPACK model. **Cultura y Educación**, Salamanca, v. 28, n. 3, p. 633–663, 2016.

ALMENARA, Julio Cabero; Gimeno, Almudena Martinez. Las TIC y la formación inicial de los docentes. Modelos y competencias digitales. **Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, 23), p. 247–268, 2019. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9421>

ANDRADE, Andrea Basantes; GONZÁLEZ, Marcos Cabezas; MARTÍN, Sonia Casillas. Digital Competences Relationship between Gender and Generation of University Professors. **International Journal on Advanced Science, Engineering and Information Technology**, Raipur, v. 10, n. 1, p. 205, 2020.

ATA, Rıdvan; YILDIRIM, Kasım. Exploring Turkish Pre-Service Teachers' Perceptions and Views of Digital Literacy. **Education Sciences**, Basel, v. 9, n. 1, p. 40, 2019.

BOUDET, José María Falcó. Evaluación de la competencia digital docente en la comunidad autónoma de Aragón. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, México D.F., v. 19, n. 4, p. 73–83, 2017.

BRAVO, Pilar Colás; JIMÉNEZ, Jesús Conde; CÓZAR, Salvador Reyes De. The development of the digital teaching competence from a sociocultural approach. **Comunicar**, Huelva, v. 27, n. 61, p. 21–32, 2019.

CABEZAS, Adielia Ruiz; DOMÍNGUEZ, María del Castañar Medina; NAVÍO, Eufasio Pérez; RIVILLA, Antonio Medina. University teachers' training: The Digital Competence. **Pixel-Bit, Revista de Medios y Educacion**, Sevilla, v. 58, n. January, p. 181–215, 2020.

CAENA, Francesca; REDECKER, Christine. Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (Digcompedu). *European Journal of Education*, 54(3), 356–369, 2019.

COSCOLLOLA, Maria Domingo; PANIAGUA, Alejandra Bosco; SEGOVIA, Sara Carrasco; VALERO, Joan Anton Sánchez. Fomentando la competencia digital docente en la universidad: Percepción de estudiantes y docentes. **Revista de Investigación Educativa**, Murcia, v. 38, n. 1, p. 167–182, 2020.

CUARTERO, Marta Durán; ESPINOSA, María Paz Prendes; PORLÁN, Isabel Gutiérrez. Certificación de la Competencia Digital Docente: propuesta para el profesorado universitario. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, Madrid, v. 22, n. 1, p. 187, 2019.

CUARTERO, Marta Duran; PORLÁN, Isabel Gutiérrez; ESPINOSA, María Paz Prendes. Análisis conceptual de modelos de competencia digital del profesorado universitario. **Relatec**, Cáceres, v. 15, n. 1, p. 97–114, 2016.

DE CARVALHO, Gustavo Dambiski Gomes; SOKULSKI, Carla Cristiane; DA SILVA, Wesley Vieira; DE CARVALHO, Hélio Gomes; DE MOURA, Rafael Vignoli; DE FRANCISCO, Antonio Carlos; DA VEIGA, Claudimar Pereira. Bibliometrics and systematic reviews: A comparison between the Proknow-C and the Methodi Ordinatio. **Journal of Informetrics**, [S. l.], v. 14, n. 3, p. 2-12, 2020.

DÍAZ, Roselina Pérez. Competencia Digital Docente en los Institutos Superiores de Formación de Maestros: Caso de República Dominicana. **Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación**, Sevilla, n. 55, p. 75–97, 2019.

ENGEN, Bård Ketil. Comprendiendo los aspectos culturales y sociales de las competencias digitales docentes. **Comunicar**, Huelva, v. 27, n. 61, p. 9–19, 2019.

ENSSLIN, Leonardo; ENSSLIN, Sandra Rolim; PINTO, Hugo de Moraes. Processo de investigação e análise bibliométrica: avaliação da qualidade dos serviços bancários. **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 325–349, 2013.

ENSSLIN, Leonardo; ENSSLIN, Sandra Rolim; TASCA, J. **ProKnow-C, Knowledge Development Process - Constructivist**. Patente. 2010.

ESCUADERO, Virginia Girón; GUTIÉRREZ, Ramón Cózar; SOMOZA, José Antonio González Calero. Análisis de la autopercepción sobre el nivel de competencia digital docente en la formación inicial de maestros/as. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Murcia, v. 22, n. 3, p. 193–218, 2019.

ESPINOSA, María Paz Prendes; PORLÁN, Isabel Gutiérrez. Competencias tecnológicas del profesorado en las universidades españolas. **Revista de Educación**, Madri, v. 361, p. 196–222, 2013.

ESPINOSA, María Paz Prendes; PORLÁN, Isabel Gutiérrez; SÁNCHEZ, Francisco Martínez. Competencia digital: una necesidad del profesorado universitario en el siglo XXI. **Revista de Educación a Distancia**, Murcia, n. 56, 2018.

FALLOON, Garry. From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework. **Educational Technology Research and Development**, [S. l.], v. 68, n. 5, p. 2449–2472, 2020.

FLORES, Alfredo Zárate; GURIEVA, Natalia; ARREDONDO, Víctor Hugo Jiménez. La práctica holística de las competencias digitales docentes: diagnóstico y prospectiva. **Pensamiento Educativo**, Santiago, v. 57, n. 1, p. 1–16, 2020.

GARCÍA, Antonio Manuel Rodríguez; TORRES, Juan Manuel Trujillo; RODRÍGUEZ, José Sánchez. Impacto de la productividad científica sobre competencia digital de los futuros docentes: aproximación bibliométrica en Scopus y Web of Science. **Revista Complutense de Educación**, Madri, v. 30, n. 2, p. 623–646, 2019.

GUTIÉRREZ, Alfonso; TYNER, Kathleen. Media Education, Media Literacy and Digital Competence. **Comunicar**, Huelva, v. 19, n. 38, p. 31–39, 2012.

HEPP, Pedro; FERNÁNDEZ, Miquel Àngel Prats; GARCÍA, Josep Holgado. Teacher training: technology helping to develop an innovative and reflective professional profile. **RUSC. Universities and Knowledge Society Journal**, Bogotá, v. 12, n. 2, p. 30, 2015.

HERNÁNDEZ, Angelina Lorelí Padilla; SÁNCHEZ, Vanesa María Gámiz; LÓPEZ, María Asunción Romero. Evolución de la competencia digital docente del profesorado

universitario: incidentes críticos a partir de relatos de vida. **Educar**, Barcelona, v. 56, n. 1, p. 109, 2020.

INTEFJORD, Elen. Appropriation of Digital Competence in Teacher Education. **Nordic Journal of Digital Literacy**, Oslo, v. 10, n. SI, p. 155–171, 2015.

LINHARES, João Eduardo; PESSA, Sergio Luiz Ribas; BORTOLUZZI, Sandro César; LUZ, Roger Pogliá Da. Capacidade para o trabalho e envelhecimento funcional: análise Sistêmica da Literatura utilizando o PROKNOW-C. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 53–66, 2019.

LUCENA, Francisco Javier Hinojo; DIAZ, Inmaculada Aznar; RECHE, Maria Pilar Caceres; TORRES, Juan Manuel Trujillo; RODRIGUEZ, Jose Maria Romero. Factors influencing the development of digital competence in teachers: Analysis of the teaching staff of Permanent Education Centres. **IEEE Access**, v. 7, p. 178744–178752, 2019.

MARCONI, Maria; LAKATOS, Eva. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas S.A., 2003.

MÁRQUEZ, Esther Fernández; OLIVENCIA, Juan José Leiva; MENESES, Eloy López. Competencias digitales en docentes de Educación Superior. **Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria**, Lima, p. 213–231, 2018.

MISHRA, Punya; KOEHLER, Matthew J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. **Teachers College Record**, [S. l.], v. 108, n. 6, p. 1017–1054, 2006.

PARK, Hyejin; KIM, Han Sung; PARK, Han Woo. A Scientometric Study of Digital Literacy, ICT Literacy, Information Literacy, and Media Literacy. **Journal of Data and Information Science**, Columbia, p. 1–23, 2020.

PÉREZ, María Amor; DELGADO, Águeda. De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. **Comunicar**, Huelva, v. 20, n. 39, p. 25–34, 2012.

PETTERSSON, Fanny. On the issues of digital competence in educational contexts – a review of literature. **Education and Information Technologies**, [S. l.], v. 23, n. 3, p. 1005–1021, 2018.

QUIROZ, Juan Silva; MIRANDA, Paloma; CERVERA, Mercè Gisbert; ONETTO, Alicia. Indicadores para evaluar la competencia digital docente en la formación inicial en el contexto Chileno – Uruguayo. **Relatec**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 56–69, 2016.

REDDY, Pritika; SHARMA, Bibhya; CHAUDHARY, Kaylash. Digital literacy: A review of literature. **International Journal of Technoethics**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 65–94, 2020.

REDECKER, Christine; PUNIE, Yves. **European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu**. Luxemburgo: Europeia Comissão, 2017.

REPISO, Ana García Valcárcel Muñoz; POZO, Marta Martín Del. Análisis de las competencias digitales de los graduados en titulaciones de maestro. **Relatec**, Cáceres, v. 15, n. 2, p. 155–168, 2016.

ROSENBLIT, Sarah Guri. E-Teaching in Higher Education: An Essential Prerequisite for E-Learning. **Journal of New Approaches in Educational Research**, Alicante, v. 7, n. 2, p. 93–97, 2018.

RUIZ, Ana Belén Mirete. El profesorado universitario y las TIC. Análisis de su competencia digital. **Ensayos - Revista de la Facultad de Educación de Albacete**, Albacete, v. 31, n. 1, p. 133–147, 2016.

SÁNCHEZ, Santiago Pozo; BELMONTE, Jesús López; CRUZ, Manuel Fernández; NÚÑEZ, Juan Antonio Lopez. Análisis correlacional de los factores incidentes en el nivel de competencia digital del profesorado. **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 143–159, 2020.

SPANTE, Maria; HASHEMI, Sylvana Sofkova; LUNDIN, Mona; ALGERS, Anne; WANG, Shuyan. Digital competence and digital literacy in higher education research: Systematic review of concept use. **Cogent Education**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 1519143, 2018.

STORDY, Peter Howard. Taxonomy of Literacies Introduction. **Journal of Documentation**, [S. l.], v. 17, n. 3, p. 456–476, 2015.

TRIGUEROS, Isabel María Gómez; BAÑULS, Mónica Ruiz; SÁNCHEZ, Delfin Ortega. Digital Literacy of Teachers in Training: Moving from ICTs (Information and Communication Technologies) to LKTs (Learning and Knowledge Technologies). **Education Sciences**, Basel, v. 9, n. 4, p. 274, 2019.

TRINDADE, Sara Dias; MOREIRA, Jose Antonio; FERREIRA, Antonio Gomes. Assessment of university teachers on their digital competences. **Qwerty**, Bari, v. 15, n. 1, p. 50–69, 2020.

TRINDADE, Sara Dias; MOREIRA, José António; NUNES, Catarina S. Escala de autoavaliação de competências digitais de professores. Procedimentos de construção e validação. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 152–171, 2019.

TSANKOV, Nikolay; DAMYANOV, Ivo. The digital competence of future teachers: Self-assessment in the context of their development. **International Journal of Interactive Mobile Technologies**, Viena, v. 13, n. 12, p. 4–18, 2019.

VIBERG, Olga; Mavroudi, Anna; Khalil, Mohammad; Bälter, Olof. Validating an instrument to measure teachers' preparedness to use digital technology in their teaching. **Nordic Journal of Digital Literacy**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 38–54, 2020.

VILLA, Sandra Villarreal; GULIANY, Jesús García; PALMA, Hugo Hernández; SANABRIA, Ernesto Steffens. Competencias Docentes y Transformaciones en la Educación en la Era Digital. **Form. Univ.**, La Serena, v. 12, n. 6, p. 3–14, 2019.

YIN, Robert. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICE B - ANÁLISE DE CONTEÚDO SOBRE AS DEFINIÇÕES DE COMPETÊNCIA, COMPETÊNCIA DIGITAL E COMPETÊNCIA DIGITAL DOCENTE

Com a popularização da Internet e com o desenvolvimento e expansão das TIC, nas últimas décadas, muitos setores da sociedade vêm se modificando, tais como saúde, educação, segurança, economia, entre outros. Estas modificações são tão profundas que requerem dos usuários destas tecnologias um rol de competências, denominadas competências digitais, as quais tem sido tratada por organismos internacionais como Conselho da União Europeia (2006), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2019), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (2019), entre outros.

A partir do documento elaborado pelo Parlamento Europeu e Conselho da União Europeia, em 2006, chamado “Recomendações sobre as Competências Essenciais para Aprendizagem ao longo da vida”, o termo competência digital tem servido de base para modificações curriculares em instituições escolares europeias e também de outros continentes. Contudo, este termo apresenta uma penumbra semântica, evidente em uma variedade de referências, gerando algumas definições semelhantes, outras distintas e muitas, redundantes (SILVA; ALVES, 2018). Na realidade, este imbróglio terminológico, que implica no conceitual, inicia-se com o vocábulo “competência”, o qual provém da área de gestão e administração e que foi levado a outras áreas, como Psicologia, Sociologia, Linguística, Ciências do Trabalho e Educação (MATTOS, 2019; SÁ; PAIXÃO, 2013), gerando diversas e até divergentes acepções. O mesmo ocorre com o termo competência digital docente, que parece não ter uma definição precisa na literatura, o que dificulta a orientação para elaboração de referenciais na área educacional bem como políticas públicas que atendam este tema.

Ante tal problemática, questiona-se: Como estão definidos os termos competência, competência digital e competência digital docente na literatura recente e de relevância científica no âmbito nacional e/ou internacional? Há uma paridade entre estas definições nos artigos publicados em revistas científicas? Há alguma relação entre as definições e outros dados, como tipo de estudo, país de origem ou idioma de publicação? Existem outros termos emergentes na literatura relacionados a tais competências? Estes questionamentos conduzem aos objetivos desta seção, que são: i) Identificar definições de competência, competência digital e competência digital docente, no campo da educação, presentes em publicações de relevância acadêmica internacional; ii) Analisar de forma quantitativa as contribuições sobre estes temas em

um corpus selecionado de referências da área; iii) Elaborar definições próprias sobre competência, competência digital e competência digital docente sob um ponto de vista educacional.

Ciente de que a pesquisa precisa seguir parâmetros rigorosos e apresentar coerência em todas as suas etapas, optou-se pelo método de Análise de Conteúdo (AC), definido como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos” (BARDIN, 2016, p. 54). Embora seja categorizado como uma abordagem qualitativa, a AC favorece e, inclusive, prescreve análises de ordem quantitativa, tais como índices de frequências, análise lexicométrica e de coocorrência, em uma tendência que a conduz, em determinados casos, a um método misto, sendo neste estudo, do tipo QUAL+QUAN, no intuito de incorporar pontos fortes de ambas as metodologias (JOHNSON; ONWUEGBUZIE, 2004).

Nos últimos anos tem sido desenvolvidos diversos softwares para Análise de Dados Qualitativos Assistida por Computador, chamados CAQDAS⁵⁵ (YIN, 2016), os quais facilitam o trabalho de pesquisadores, sobretudo quando há necessidade de várias análises sucessivas ou quando implica em operações estatísticas (BARDIN, 2016). Nesta pesquisa foi utilizado o software Atlas.ti, versão 9.1, devido a suas funcionalidades, como destaque de citações, aplicação de códigos, análise de redes, e por mostrar-se adequado para estudos que envolvem Análise de Conteúdo (SILVA JUNIOR; LEÃO, 2018).

Esta seção não tem por intenção aprofundar-se em nuances terminológicas utilizadas na literatura ou mesmo fazer associações teórico-conceituais que estejam inseridas no bojo das escolhas dos autores das referências analisadas, deseja somente elucidar definições que abrangem campos das competências, do meio digital e da educação, e que fazem parte de pesquisas da atualidade, fato que justifica esta pesquisa.

De maneira geral, o método AC se organiza em três etapas sendo a primeira, a pré-análise; a segunda, a exploração do material; e a terceira, o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, cujos procedimentos metodológicos estão descritos de forma detalhada nas próximas seções.

⁵⁵ Do inglês computer-assisted qualitative data analysis software.

- Pré-análise

A pré-análise inicia pela leitura flutuante, que se caracteriza como um primeiro contato com os documentos relacionados ao universo da pesquisa. Esta fase inicial do método de AC tem por missões a seleção dos documentos (corpus), a formulação de hipóteses e objetivos, e a elaboração de indicadores que fundamentarão as interpretações realizadas (BARDIN, 2016). Tais missões, não possuem uma sequência estipulada, entretanto, compõem uma tríade totalmente articulada, pois uma exerce importante influência sobre a outra.

Bardin (2016, p. 126) define corpus como “conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”. Nesta pesquisa, o corpus advém de procedimento de revisão sistemática da literatura⁵⁶, realizado previamente pela pesquisadora nas bases de dados *Scopus* e *Web of Science*, através do método Proknow-C (ENSSLIN; ENSSLIN; TASCA, 2010), o qual resultou em um portfólio bibliográfico composto de 47 referências. Ao conhecer o teor destas referências, percebeu-se que havia quatro categorias latentes expressas: i) Definição – pesquisas que buscam fazer um mapeamento dos termos e/ou conceitos relacionados à competência digital; ii) Avaliação – pesquisas que abordam modelos e/ou resultados de avaliações de Competências Digitais; iii) Formação – estudos que apresentam propostas e/ou discussões sobre formação da Competência Digital Docente e; iv) Certificação – pesquisas que buscam a validação de certificações de competências digitais. Considerando os objetivos delineados neste estudo, optou-se por utilizar como corpus as referências da categoria 1 (definição), que são treze artigos científicos com publicação recente em revistas de relevância internacional na área de Educação, conforme descrito no Quadro 10.

Quadro 15 - Referências selecionadas para corpus de análise.

TÍTULO	AUTORES	REVISTA	ANO
<i>Media Education, Media Literacy and Digital Competence</i>	Gutierrez Martin, Alfonso; Tyner, Kathleen	<i>Comunicar</i>	2012
<i>De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores</i>	Pérez, María Amor; Delgado, Águeda	<i>Comunicar</i>	2012
<i>Taxonomy of literacies</i>	Stordy, Peter Howard	<i>Journal of Documentation</i>	2015
<i>On the issues of digital competence in educational contexts – a review of literature</i>	Pettersson, Fanny	<i>Education and Information Technologies</i>	2018

⁵⁶ Pesquisa realizada em setembro de 2020.

<i>Competencia digital: una necesidad del profesorado universitario en el siglo XXI</i>	Espinosa, M. Paz Prendes; Porlán, Isabel Gutiérrez; Sánchez, Francisco Martínez	<i>Revista de Educación a Distancia</i>	2018
<i>Digital competence and digital literacy in higher education research: Systematic review of concept use</i>	Spante, Maria; Hashemi, Sylvana Sofkova; Lundin, Mona; Algers, Anne; Wang, Shuyan	<i>Cogent Education</i>	2018
<i>Comprendiendo los aspectos culturales y sociales de las competencias digitales docentes</i>	Engen, Bard Ketil	<i>Comunicar</i>	2019
<i>Impacto de la productividad científica sobre competencia digital de los futuros docentes: Aproximación bibliométrica en Scopus y Web of Science</i>	García, A.M. Rodríguez; Torres, Juan Manuel Trujillo; Rodríguez, José Sánchez	<i>Revista Complutense de Educación</i>	2019
<i>Competencias docentes y transformaciones en la educación en la era digital</i>	Villa, Sandra Villarreal; Guliany, Jesús García; Palma, Hugo Hernández; Sanabria, Ernesto Steffens	<i>Formación Universitaria</i>	2019
<i>Competencias digitales docentes: un acercamiento inicial</i>	Granados, Alejandra Castro; Diaz, Karla Yanitzia. A.	<i>Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior</i>	2020
<i>From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework</i>	Falloon, Garry	<i>Educational Technology Research and Development</i>	2020
<i>A Scientometric Study of Digital Literacy, ICT Literacy, Information Literacy, and Media Literacy</i>	Park, Hyejin; Kim, Han Sung; Park, Han Woo	<i>Journal of Data and Information Science</i>	2020
<i>Digital literacy: A review of literature</i>	Reddy, Pritika; Sharma, Bibhya; Chaudhary, Kaylash	<i>International Journal of Technoethics</i>	2020

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa.

Após a seleção do corpus, Bardin (2016) sugere que seja feita a referência, que consiste na definição dos índices e indicadores. No caso de textos escritos, os índices podem ser palavras, frases ou termos destacados, enquanto os indicadores, as regras de enumeração escolhidas pelo pesquisador como critério de sua magnitude, podendo ser, por exemplo, a frequência de ocorrência. Através da leitura flutuante pôde-se perceber que existem diversos outros conceitos emergentes na literatura, assim, realizou-se o processo de codificação e categorização delimitando-se os índices em duas categorias, com seus critérios (Quadro 11).

Quadro 16 - Categorias e Índices da análise.

CATEGORIA		ÍNDICE	DESCRIÇÃO
1	DEF_C (Definições explicitamente relacionadas às Competências)	Competência	Definição de Competência(s) relacionada
		Competência Digital	Definição de Competência Digital
		Competência Digital Docente	Definição de Competência Digital Docente
2	OUT (Outras definições)	Literacia/Alfabetização Digital	Definição de Literacia/Alfabetização Digital
		Alfabetização Midiática	Definição de Alfabetização Midiática
		Competência Docente	Definição de Competência Docente

	Competência Digital Profissional	Definição de Competência Digital Profissional
	Outras definições	Outras definições mencionadas

Fonte: Elaborado pela autora.

A categoria 1 (DEF_C), em destaque no quadro, foi estabelecida como forma de atingir o objetivo essencial deste estudo, o qual consiste em identificar na literatura os conceitos de Competência (COMP), Competência Digital (CD) e Competência Digital Docente (CDD), o que justifica a definição destes três índices. Embora a definição dos elementos da categoria OUT não seja o foco deste estudo, optou-se por não desprezar as menções surgidas nos textos, pois elas poderão servir tanto para discussões e inferências, em uma recopilação de outros termos e/ou conceitos associados ao universo de competências digitais no âmbito educacional, quanto para outros estudos relacionados. Entre os conceitos destacados, surgiram com maior frequência: Literacia/Alfabetização Digital; Alfabetização Midiática; Competência Profissional Digital e Competência Profissional, por isso foram inseridos como índices. Outros conceitos com menor prevalência foram considerados como “outras definições”.

Ainda na etapa de pré-análise é preciso realizar a organização do material de forma que facilite o manuseio para o processo de análise propriamente dito. Neste caso, criou-se um projeto no software Atlas.ti (Figura 11) e realizou-se a exportação dos treze artigos em formato pdf para, então, iniciar os procedimentos da segunda etapa da AC.

Figura 17 - Organização do material em etapa de pré-análise no Atlas.ti.

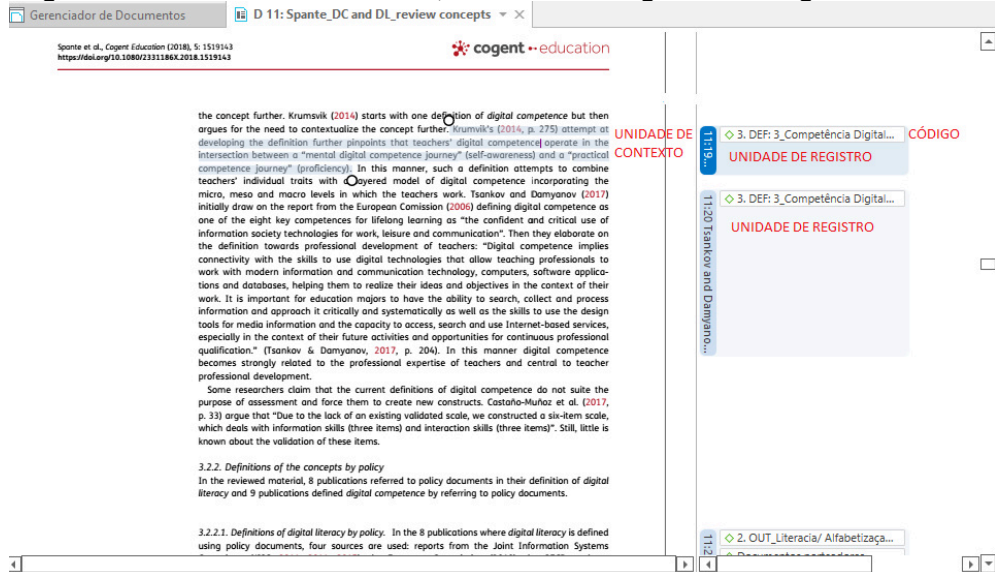
ID	Nome	Tipo de Mídia	Localização	Grupos
D 1	Castro-Granados_CDD un acercamiento inicial	PDF	Biblioteca	
D 2	Engen_Comprendiendo los aspectos culturales y sociales	PDF	Biblioteca	
D 5	Park_A_Scientometric_Study_of_Digital_Literacy_ICT_Lite~	PDF	Biblioteca	
D 6	Perez Amor_Da CD e audiovisual	PDF	Biblioteca	
D 7	Petterson Fanny_On the issues of digital competence in educational	PDF	Biblioteca	
D 8	Prendes Espinosa_CD una necesidad del profesor del siglo 21	PDF	Biblioteca	
D 9	Reddy_DL a review of literature e DESENVOLV	PDF	Biblioteca	
D 10	Rodriguez_Garcia_Impacto de la productividad Scopus y Web	PDF	Biblioteca	
D 11	Spante_DC and DL_review concepts	PDF	Biblioteca	
D 12	Stordy_Taxonomy of literacies	PDF	Biblioteca	
D 13	Villa_CD y transformaciones	PDF	Biblioteca	
D 14	Faloon_From digital literacy to digital competence the teacher dig...	PDF	Biblioteca	
D 15	Gutierrez_Media Education Media Literacy an DC_Espanhol	PDF	Biblioteca	

Fonte: Elaborado pela autora.

Exploração do material

A exploração do material é a etapa em que se aplica sistematicamente os procedimentos planejados na pré-análise, revisando-os. Assim, realizou-se a releitura do corpus, destacando-se, através do recurso citações do Atlas.ti, excertos dos textos considerados relevantes, como parágrafos, citações e quadros, conformando, assim, as unidades de contexto. Em cada unidade identificou-se os índices (unidades de registro) e aplicou-se os códigos criados no software (Figura 12).

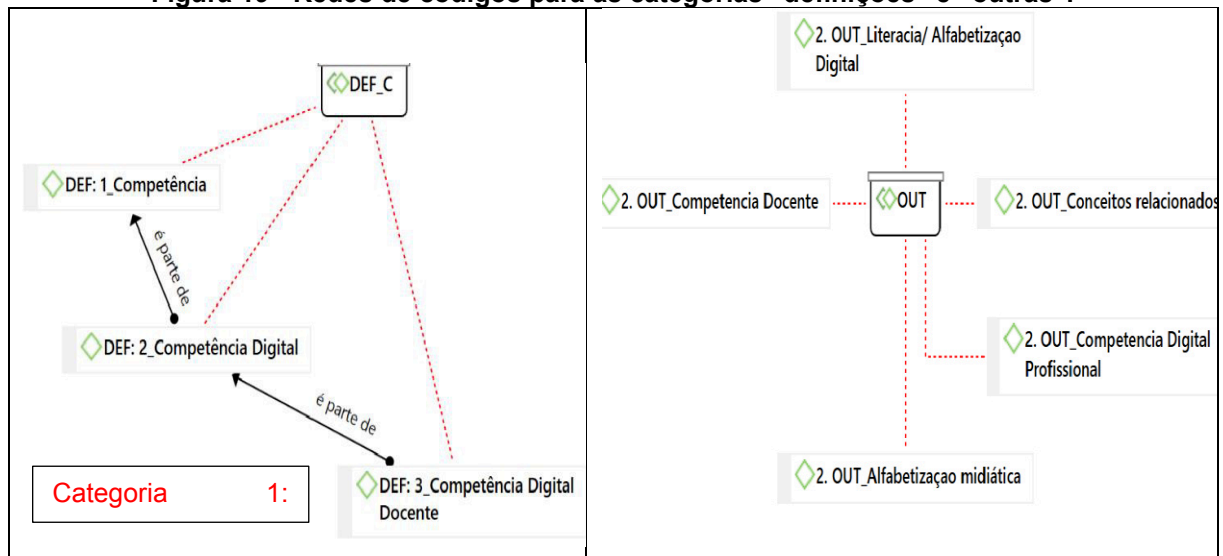
Figura 18 - Unidades de contexto, unidades de registro e códigos no Atlas.ti.



Fonte: Elabora pela autora.

Paralelamente, foram sendo criadas anotações no corpo dos textos lidos através dos recursos “citações” e “comentários” disponíveis no software, bem como a rede de códigos para as categorias (Figura 13); e, ao término de cada leitura, um fichamento individual, através da ferramenta “memo”.

Figura 19 - Redes de códigos para as categorias “definições” e “outras”.



Fonte: Elaborado pela autora.

Ainda nesta etapa de exploração, elaborou-se uma matriz para sistematização das informações gerais das referências e de aspectos a serem analisados, conforme descrito no Quadro 12.

Quadro 17 - Matriz de sistematização de campos/metadados para análise de conteúdo.

Referência	Identificação geral da referência bibliográfica (Autores, título, ano)
Ano	Ano de publicação
Revista	Revista de publicação
País do texto	País mencionado no texto e/ou país das instituições mencionadas
Instituição dos autores	Instituições vinculadas aos autores nos dados da referência
Idioma	Idioma de publicação
Tipo de estudo	Análise documental; Discussão; Estudo de caso; Revisão de literatura
Nível de abrangência	Micro- Estudo com perspectiva local (curso, instituição, cidade) Meso- Estudo com perspectiva regional (região/país) Macro- Estudo com perspectiva global (global/global)
Termos prevaletentes/emergentes	Termos relacionados à Competência/Competência Digital e/ou Competência Digital Docente que tenham relevância no texto.
Definição de Competência	(1) Não mencionado- Não consta nenhuma menção sobre o tema;
Definição de Competência Digital	(2) Mencionado, mas não definido- Há menção, mas nenhuma definição explícita;
Definição de Competência Digital Docente	(3) Definido pelos autores- Há, no mínimo, uma definição elaborada pelos autores; (4) Definido por citação de outros autores - As definições; existentes são citações diretas ou indiretas de outros autores; (5) Definido pelo autor e por citações de outros autores- Constam ambos os tipos de definições.

Fonte: Elaborado pela autora.

Segundo Bardin (2016, p. 132) a etapa de exploração do corpus é “longa e fastidiosa”, sobretudo quando há significativo volume de dados a serem analisados; porém com as funcionalidades disponíveis atualmente nos CAQDAS é possível otimizar o trabalho. Yin (2016) considera que o maior desafio para a análise qualitativa é que não existem fórmulas pré-estabelecidas, assim o pesquisador deverá estipular seus critérios e parâmetros e, ao mesmo tempo, desenvolver os demais procedimentos de análise. Nesse sentido, convém dizer que o êxito da pesquisa dependerá da expertise do pesquisador tanto para aplicar o método AC, quanto para o manejo dos softwares elegidos, se for o caso.

Finalizando esta segunda etapa, realizou-se o preenchimento de todas as informações na matriz para análise no software Microsoft Excel e, também a emissão de um relatório com todas as referências feitas no Atlas.ti.

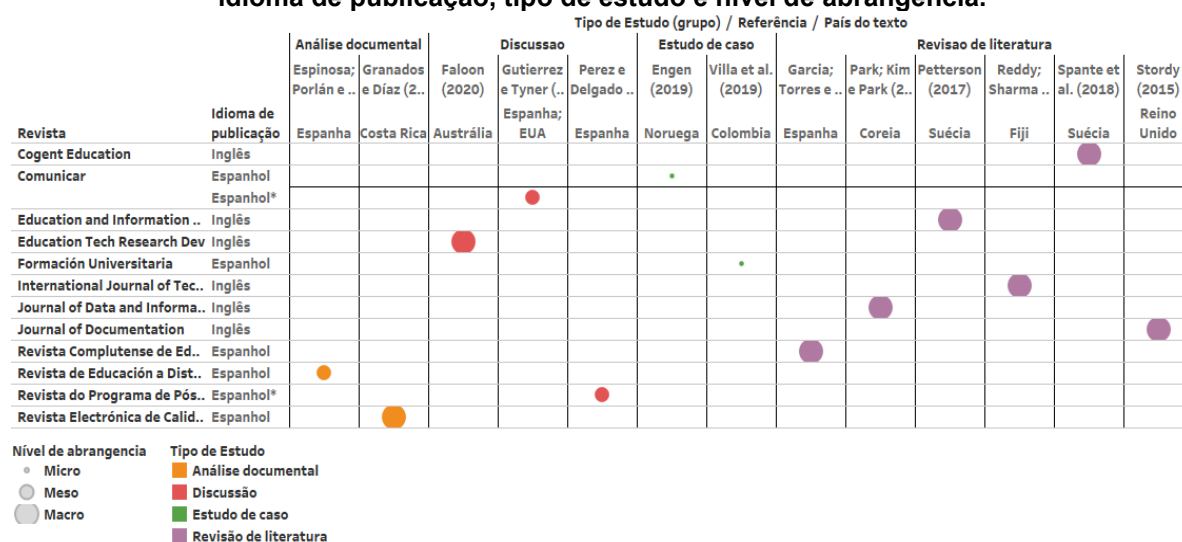
Tratamento dos resultados, Inferência e Interpretação

A última etapa do método de AC consiste no tratamento de resultados brutos para que sejam significativos e válidos, ou seja, que permitam a proposição de inferências e interpretação acorde aos objetivos previstos (BARDIN, 2016). Neste estudo os dados foram coletados no Atlas.ti, compilados em planilhas para elaboração de gráficos e, em alguns casos, tratados no software Tableau, versão 2020.1. Essa exploração de dados em uma triangulação de ferramentas permitiu ampliar análises e interpretações, as quais se deram em três perspectivas: i) macrodados; ii) definições; iii) concepções, detalhadas na sequência.

i) Macrodados

Embora a análise de aspectos do tipo bibliométrico não faça parte dos objetivos desta pesquisa, não se pode ignorar o contexto de origem dos estudos; isso porque, ao tratar de conceitos, expressos em linguagem escrita, infere-se que podem estar carregados de aspectos culturais, locais e sociais plasmados tanto no idioma quanto no meio em que circulam. Nesta perspectiva, realizou-se um cruzamento das seguintes variáveis: referência, revista de publicação, país de origem do estudo, idioma de publicação, tipo de estudo e nível de abrangência (Figura 14).

Figura 20 - Análise das variáveis referência, revista de publicação, país de origem do estudo, idioma de publicação, tipo de estudo e nível de abrangência.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa.

Os dados indicam que há relação entre o tipo de estudo, nível de abrangência e idioma, uma vez que os estudos de caso e discussão são no nível micro e meso, ou seja, se limitam ao local e regional, enquanto estudos de revisão de literatura, os quais

são majoritariamente publicados em inglês, são de maior abrangência, atingindo o nível macro. Como os artigos deste escopo advêm de diferentes periódicos, (apenas dois são da mesma revista), não se identificou nenhuma relação entre periódico, tipo de estudo e abrangência. Quanto ao idioma, neste corpus, resumiu-se a duas línguas entre as quais identificou-se paridade, uma vez que seis publicações estão em inglês e sete, em espanhol. Identificou-se também que duas publicações possuem versão bilíngue, identificadas com um * na Figura 14. Cabe destacar ainda que as publicações são, em sua maioria, recentes, distribuídas da seguinte forma: 2012 (2), 2015 (1), 2018 (3), 2019 (3), 2020 (3), 2021 (1).

Estudos demonstram que o tema competência digital tem sido de interesse de organismos europeus, especialmente porque neste continente se originaram documentos de importância internacional, como Conselho da União Europeia (2006), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2019), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (2019), entre outros. Neste escopo, observou-se um total de sete estudos advindos de universidades europeias (um deles integrado com universidade estado-unidense), sendo quatro de instituições espanholas, país que concentra mais publicações sobre o tema no corpus selecionado.

Figura 21 - Mapa com origem das referências analisadas e abrangência dos estudos.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa.

A Figura 21 apresenta um mapa com a distribuição dos países vinculados aos artigos analisados neste escopo e a abrangência do estudo, em que “micro” representa perspectiva local; “meso”, regional; e “macro”, global. No caso da Espanha, que possui quatro estudos selecionados, há três do tipo meso e um, macro.

ii) Definições

O levantamento de citações e aplicação de códigos realizados na etapa de pré-análise no Atlas.ti, resultou em dados quantitativos sobre as definições de COMP, CD e CDD no corpus analisado. Ao gerar a relação tabela-código, obteve-se os seguintes dados (Tabela 1):

Tabela 1 - Quantitativos de citações sobre Competência, Competência Digital e Competência Digital Docente.

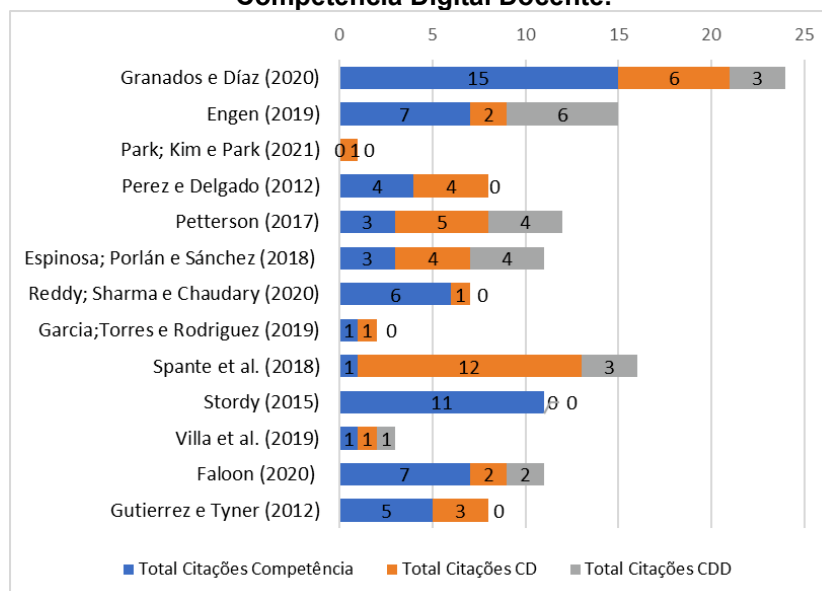
Referência	DEF1: Competência		DEF2: CD		DEF3: CDD		TOTAL	
	Citações	Percentual	Citações	Percentual	Citações	Percentual	Citações	Total
Granados e Díaz (2020)	15	11,6%	6	4,7%	3	2,3%	24	18,6%
Engen (2019)	7	5,4%	2	1,5%	6	4,7%	15	11,6%
Park; Kim e Park (2021)	0	0,0%	1	0,8%	0	0,0%	1	0,8%
Perez e Delgado (2017)	4	3,1%	4	3,1%	0	0,0%	8	6,2%
Petterson (2017)	3	2,3%	5	3,9%	4	3,1%	12	9,3%
Espinosa; Porlán e Sánchez (2018)	3	2,3%	4	3,1%	4	3,1%	11	8,5%
Reddy; Sharma e Chaudary (2020)	6	4,7%	1	0,8%	0	0,0%	7	5,4%
Garcia; Torres e Rodriguez (2019)	1	0,8%	1	0,8%	0	0,0%	2	1,5%
Spante <i>et al.</i> (2018)	1	0,8%	12	9,3%	3	2,3%	16	12,4%
Stordy (2015)	11	8,5%	0	0,0%	0	0,0%	11	8,5%
Villa <i>et al.</i> (2019)	1	0,8%	1	0,8%	1	0,8%	3	2,3%
Faloon (2020)	7	5,4%	2	1,5%	2	1,5%	11	8,5%
Gutierrez e Tyner (2012)	5	3,9%	3	2,3%	0	0,0%	8	6,2%
Totais	64	49,6%	42	32,6%	23	17,8%	129	100,0%

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa.

Observa-se que a definição que teve maior número de menções foi a de competência, representando 49,6% da análise, enquanto CD e CDD, somente 32,6% e 17,8%, respectivamente. Imagina-se que esta discrepância se dá pelo fato de que muitos dos autores utilizam o termo literacia digital, os quais foram desconsiderados nesta análise por entendê-lo como um conceito relacionado, mas não sinônimo de CD. Outro aspecto que pode haver conduzido aos baixos índices de algumas citações (algumas com aporte de 0,0%), é que nem sempre as definições estão explícitas nos textos. Esta subjetividade que requer um critério de interpretação diferenciado

representa uma dificuldade da pesquisa qualitativa. A magnitude das citações feitas pelos autores em cada um dos conceitos está expressa na Figura 22.

Figura 22 - Quantitativo de citações sobre os códigos Competência, Competência Digital e Competência Digital Docente.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa.

Os dados revelam que os autores Granados; Díaz (2020) tiveram significativa contribuição no quantitativo de citações dos termos competência (15) e competência digital (6) e competência digital docente (3 citações). Outros autores tiveram contribuições mais díspares em cada conceito, como por exemplo Stordy (2015), com onze citações sobre COMP e zero sobre CD e CDD. Inere-se que estas dissonâncias se dão pelos diferentes objetivos dos artigos selecionados.

Para avaliar os valores típicos de uma distribuição, utiliza-se medidas de tendência central (DOANE; SEWARD, 2014). Neste caso, foram identificadas a média, a moda, a mediana e o desvio padrão de cada uma das três séries de dados (total de citações sobre COMP, CD e CDD), conforme consta na Figura 17.

Figura 23 - Medidas de tendência das citações sobre os códigos.

	Média	Mediana	Moda	Desvio padrão
COMP	4,92	4,00	1,00	4,35
CD	3,23	2,00	1,00	3,19
CDD	1,77	1,00	0,00	2,05

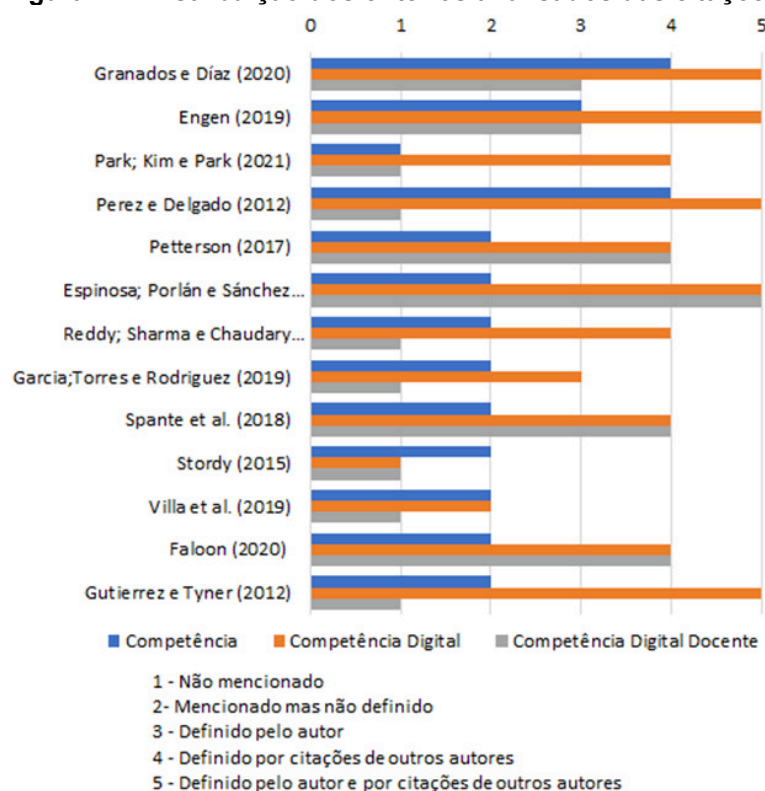
Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa.

A média, que é o ponto de equilíbrio da distribuição dos valores, apresentou bastante diferença entre as três séries, sendo COMP a de maior índice. A moda, ou seja, o valor com maior frequência de ocorrência nos dados, foi de 1,00 tanto na COMP quanto na CD, seguido por 0,00 na CDD, o que justifica seu baixo índice de

citações, seis dos treze trabalhos não citavam CDD. A mediana entre CD e CDD foi semelhante (1,00 e 2,00), enquanto na COMP foi mais elevada (4,00). Por outro lado, os índices de desvio padrão das três séries demonstram que há significativa dispersão ao redor da média, ou seja, não há uma uniformidade nos dados. Isso pôde ser ratificado através do coeficiente de variância que na série COMP é de 88,4%, na série CD é de 98,7% e CDD 115,8%.

A análise quantitativa das três séries de citações é importante porque permite identificar o quanto cada referência aporta sobre aquele tema. Contudo, considerou-se necessário identificar a natureza das citações levantadas no que se refere à definição dos conceitos em voga. Assim, foram estabelecidos alguns critérios, conforme demonstrado no Quadro 12 da seção de pré-análise, que resultaram em cinco categorias, a saber: (1) não mencionado; (2) mencionado, mas não definido; (3) definido pelo autor; (4) definido por citação de outros autores; (5) definido pelo autor e por citações de outros autores. Nas categorias 4 e 5, foram consideradas também como citações de outros autores, menções feitas a documentos oficiais, como UNESCO, Parlamento Europeu, entre outros, por percebê-los como resultado de trabalhos de terceiros. Estes critérios foram aplicados no relatório das citações codificadas no Atlas.ti, logo, tabulados e representados graficamente (Figura 24).

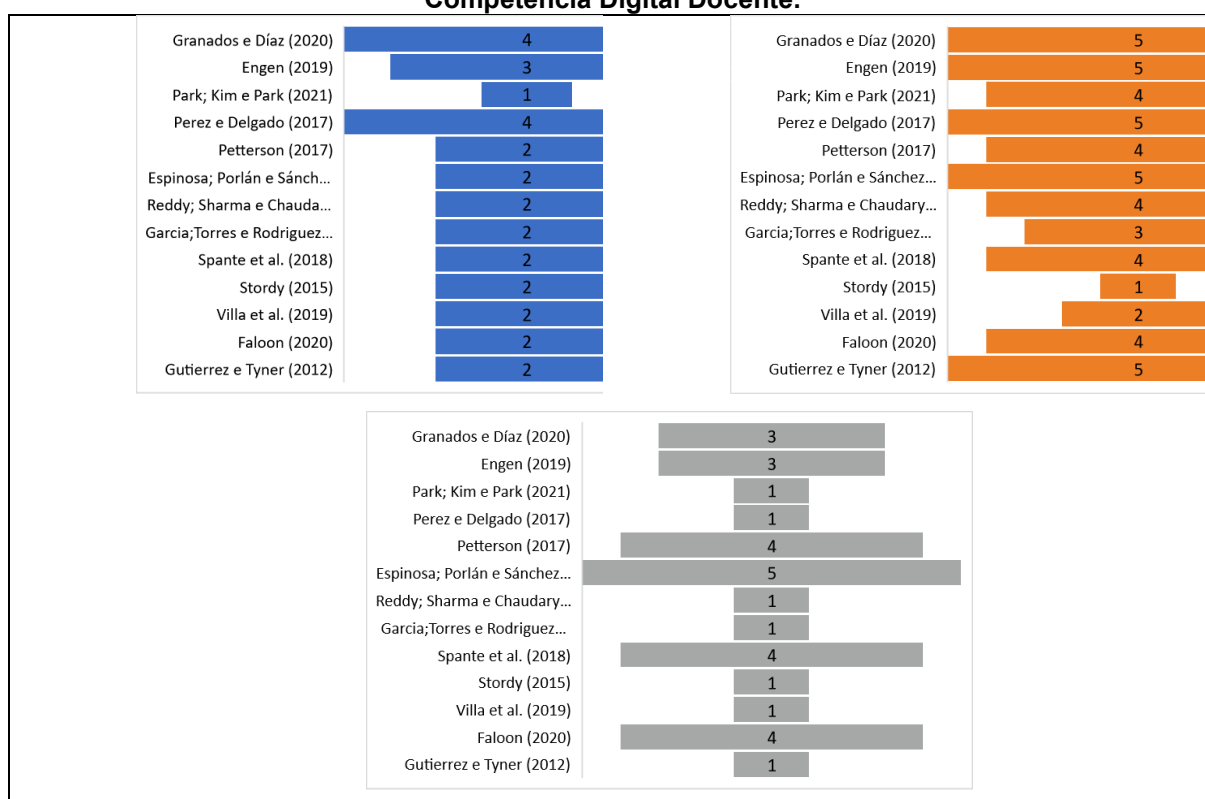
Figura 24 - Distribuição dos critérios analisados das citações.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa.

Os dados na Figura 24 ilustram que a disparidade de aporte das referências não se limita aos dados quantitativos como já demonstrado; esse fenômeno ocorreu também na qualificação dos dados levantados. Percebe-se que, os índices se mantêm majoritariamente nos critérios 1 e 2, ou seja, a maioria dos autores não menciona ou não define os significados de competência, competência digital e competência digital docente. Das 39 possibilidades, somente 17 alcançaram os níveis 3, 4 ou 5, que representam algum tipo de definição.

Figura 25 - Distribuição dos critérios analisados sobre Competência, Competência Digital e Competência Digital Docente.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa.

Avaliando-se cada uma das três séries de dados de forma isolada, conforme disposto na Figura 19, identifica-se que: i) embora o termo competência tenha apresentado maior número de citações (total de 64, conforme Tabela 1), este termo é pouco definido no corpus analisado, uma vez que somente três referências apresentaram conceitos elaborados, sendo uma definida pelos próprios autores, e outras duas, através de citações de outros autores; ii) o termo competência digital apresenta um cenário totalmente distinto; identificou-se que somente duas referências não apresentaram definição para este termo, enquanto as demais definiram tanto pelos autores (1 ocorrência), por citação de outros autores (5 ocorrências) e das duas formas (5 ocorrências); iii) o termo competência digital docente teve baixo número de

citações (23, conforme Tabela 1), com medida central de moda zero, ou seja, a maioria dos autores sequer o citou.

Esta análise permite criar duas hipóteses; a primeira, que o corpus analisado não tinha por objetivo conceituar CDD, mesmo que este seja o tema central dos artigos; a segunda, que há uma lacuna na definição deste termo, talvez por sua complexidade, ou por outras escolhas por parte dos autores. Considerando-se esta possibilidade, realizou-se, ainda na etapa de pré-análise, o levantamento de termos prevalentes/emergentes, ou seja, outros relacionados à COMP, CD e CDD que constam nas referências analisadas (Quadro 18).

Quadro 18 - Termos relacionados no corpus analisado.

Referência	Idioma	Termos Prevalentes/Emergentes
Granados e Díaz (2020)	Espanhol	<i>Competencia digital docente; Competencias del Siglo XXI</i>
Engen (2019)	Espanhol	<i>Docente profesional digitalmente competente; Competencia digital profesional; Competencias de traducción y conversión de la tecnología</i>
Park; Kim e Park (2021)	Inglês	<i>Digital Competence; Digital Literacy</i>
Perez e Delgado (2012)	Espanhol*	<i>Competencia Digital; Competencia Audiovisual; Competência Mediática; Alfabetización mediática</i>
Petterson (2017)	Inglês	<i>Digital Competence</i>
Espinosa; Porlán e Sánchez (2018)	Espanhol	<i>Competencia profesional; Competencia profesional docente; Competencia digital docente; Competencia TIC</i>
Reddy; Sharma e Chaudary (2020)	Inglês	<i>Digital Competence</i>
Garcia; Torres e Rodriguez (2019)	Espanhol	<i>Competencia Digital</i>
Spante <i>et al.</i> (2018)	Inglês	<i>Digital Competence; Digital Literacy</i>
Stordy (2015)	Inglês	<i>Literacies Digital Literacy</i>
Villa <i>et al.</i> (2019)	Espanhol	<i>Competencia Docente; Competencia Digital; Competencias estandarizadas en TIC</i>
Faloon (2020)	Inglês	<i>Digital Competence; Teacher digital competence; Performative competence; Technical competence; Teaching specific competence; Personal-ethical competencies; Personal-professional competencies</i>
Gutierrez e Tyner (2012)	Espanhol*	<i>Competencia digital; Competencia social y ciudadana</i>

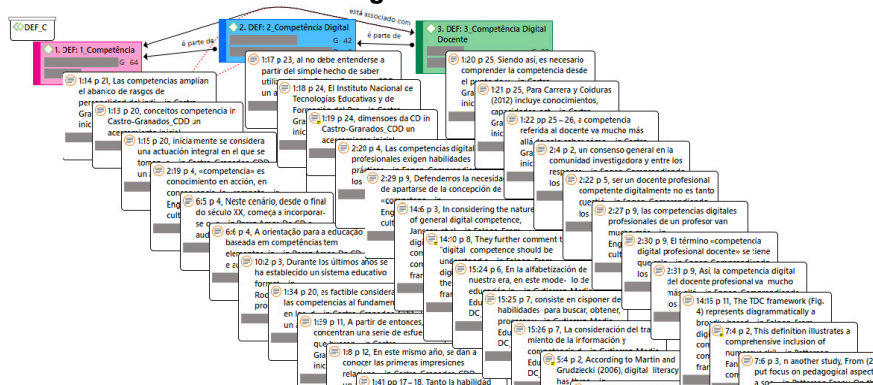
Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa.

Este compilamento é importante não só para trazer à tona o rol de expressões utilizadas na literatura internacional (por isso foram considerados os termos no idioma original), mas também para justificar a ausência de menções dos termos COMP, CD ou CDD em algumas das referências analisadas. Observa-se, por exemplo que PARK; KIM; PARK, (2020) não mencionaram COMP nem CDD, porque seu enfoque estava na CD. Fenômeno semelhante ocorre com Stordy (2015) que não menciona CD nem CDD porque seu artigo trata de diversas literacias, e sua escolha conceitual se direciona à literacia digital.

Segundo Gutiérrez e Tyner (2012, p.36), a CD “*viene a unirse al maremágnum terminológico*”, e consideram que o termo se aproxima mais de “*digital literacy*”, em inglês, do que “*alfabetización digital*”, tradução corrente ao espanhol. Na língua portuguesa, a dúvida se dá pela preferência do termo alfabetização ou letramento no Brasil, e por literacia, em Portugal (SILVA; BEHAR, 2019) contudo para Rojo (2013) o letramento está além da alfabetização. Krumsvik e Røkenes (2014) destacam que há, na literatura geral, exemplos de utilização de mais do que uma terminologia no mesmo texto, de forma sinonímica, o que agudiza, ainda mais, a confusão conceitual. Porém, outros termos surgem na literatura, sendo alguns amplamente conhecidos, como ‘Computer Literacy, Information Literacy, Media Literacy, Digital Literacy, Digital Fluency’ (SILVA; BEHAR, 2019, p.16)(SILVA; BEHAR, 2019), e outros nem tanto, como Digital Pedagogy, ICT Competence, e Pedagogical Digital Competence (PETTERSSON, 2018). Entre os mais comuns e mais usados de maneira indistinta estão os termos literacia digital e competência digital (LUCAS; MOREIRA; COSTA, 2017). Esta pesquisa não adentrará nas diferenças terminológicas e seus desdobramentos exotópicos porque não faz parte dos objetivos traçados, porém destaca aqui, a dimensão desta ambiguidade terminológica e, portanto, conceitual.

Uma das vantagens da abordagem qualitativa é que ela permite não só a revisão, mas também a elaboração de novos conceitos e categorias; isso ocorre a partir do entendimento de correlações entre elementos prevaletentes, sendo, neste caso, as citações que expressam a voz dos autores. Entre os objetivos propostos neste estudo, está o de identificar definições de competência, competência digital e competência digital docente no campo da educação, presentes em publicações de relevância acadêmica internacional; procedimento que só é possível devido aos processos realizados nas etapas anteriormente descritas. Assim, para identificar e visualizar as concepções emergentes no corpus analisado, realizou-se o procedimento de rede semântica no Atlas.ti a partir dos três códigos do grupo DEF, conforme demonstra a Figura 26.

Figura 26 - Rede Semântica dos códigos Competência, Competência Digital e Competência Digital Docente.



Fonte: Elaborado pela autora através do Atlas.ti.

Esta rede demonstra as citações relacionadas a cada código, cujos dados quantitativos já foram demonstrados na Tabela 1 e na Figura 19, e representam as contribuições trazidas pelo conjunto de referências. O Quadro 19 ilustra quais autores apresentaram definições (próprias ou por citações) sobre COMP, CD e CDD.

Quadro 19 - Distribuição das definições apresentadas pelos autores.

Referência	COMP	CD	CDD
Granados e Díaz (2020)			
Engen (2019)			
Park; Kim e Park (2021)			
Perez e Delgado (2012)			
Petterson (2017)			
Espinosa; Porlán e Sánchez (2018)			
Reddy; Sharma e Chaudary (2020)			
Garcia; Torres e Rodriguez (2019)			
Spante <i>et al.</i> (2018)			
Stordy (2015)			
Villa <i>et al.</i> (2019)			
Faloon (2020)			
Gutierrez e Tyner (2012)			

Fonte: Elaborado pela autora.

Após todos os procedimentos de identificação, referência e categorização e análise minuciosa de diversos aspectos que convergem aos temas centrais deste estudo, importa, neste ponto, trazer à tona as definições levantadas em cada referência, procedimento que Bardin (2016) chama de função analítica. Como já mencionado, este estudo não pretende fazer nenhum tipo de análise de teor linguístico ou discursivo, tampouco exegese sobre o tema, objetiva, tão somente, identificar as definições para COMP, CD e CDD presentes no corpus analisado através do levantamento das informações contidas nas mensagens, cuja síntese destaca-se a seguir.

Competência: Granados e Díaz (2020) entendem que sua definição foi se fortalecendo com o passar do tempo, com aportações de diversos autores, entre os quais destacam o compêndio feito por Zavala; Muñoz e Lozano (2017) onde consta:

[...] son la capacidad del ser humano para realizar un conjunto de actuaciones, mediante la articulación de sus múltiples recursos personales (actitudes, conocimientos, emociones, habilidades, valores...), con el propósito de lograr una respuesta satisfactoria a un problema planteado en un contexto determinado” (GRANADOS; DÍAZ, 2020, p. 65).

Agregam ainda que, além do entendimento de uma atuação integral que aciona saberes, as Competências são uma capacidade do indivíduo essencial para sua participação cidadã ativa, e que “muchas de estas se adquieren en el proceso de formación educativa y se complementan en la dinámica cotidiana” (GRANADOS; DÍAZ, 2020, p. 66).

Em seu artigo, destaca Engen (2019, p. 12): “competencia es conocimiento en acción”. Ao relacionar com as tecnologias na educação, o autor considera a necessidade do desenvolvimento de novas competências, as quais serão chave para o novo papel na sociedade do conhecimento. Neste sentido, Pérez e Delgado (2012), afirmam que as competências transcendem a tradição de base behaviorista da aprendizagem, rumo a uma perspectiva de construtivismo social, que inclui conhecimentos e destrezas, bem como habilidades para enfrentar demandas complexas em certos contextos. Assim, as autoras concordam com a concepção de Philip Perrenoud (2000), de que ser competente é ser capaz de ativar e utilizar conhecimentos para enfrentar determinadas situações e problemas.

Competência Digital: Granados e Díaz (2020) entendem que a CD não se reduz ao fato de saber utilizar tecnologia, mas significa compreender seu impacto e como integrá-la efetivamente na sociedade, sendo portanto, essencial para a vida adulta e indispensável para os docentes. Consideram também, o uso seguro da tecnologia a partir da definição elaborada pelo Instituto Nacional de Tecnologias Educativas e de Formação de Professores, do governo espanhol: “el uso creativo, crítico y seguro de las TIC para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el tiempo libre, la inclusión y participación de la sociedad” (INTEF, 2017, p. 12 apud GRANADOS; DÍAZ, 2020, p. 69), e coadunam com García; Torres e Rodríguez (2019) ao entendê-la como um conjunto de habilidades básicas, requisito para a aprendizagem ao longo da vida e melhora para

inserção laboral. Esta concepção, que abrange empregabilidade, inclusão e participação social carrega certo determinismo. Engen (2019) considera que CD é um termo altamente político, por isso defende a necessidade de afastar-se de seu entendimento como conhecimentos e habilidades gerais sem referência a um contexto específico.

Embora Pettersson (2018) afirme que existem muitas pesquisas sobre CD e que parece não haver um consenso sobre o que realmente é competência digital em contextos educacionais, o autor destaca a definição de Ferrari (2012):

the set of knowledge, skills, attitudes, abilities, strategies and awareness that are required when using ICT [information and communication technologies] and digital media to perform tasks; solve problems; communicate; manage information; collaborate; create and share content; and build knowledge effectively, efficiently, appropriately, critically, creatively, autonomously, flexibly, ethically, reflectively for work, leisure, participation, learning and socialising (FERRARI, 2012, p. 30 apud PETERSON, 2018, p. 1006).

Em uma perspectiva de segurança, Prendes;Porlán e Sánchez (2018) e Spante et al. (2018) coadunam com o disposto nas Recomendações da Comissão Europeia (2006, p.7) onde consta que a CD “entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación”; e com a concepção de que são:

valores, creencias, conocimientos, capacidades y actitudes para utilizar adecuadamente las tecnologías, incluyendo tanto los ordenadores como los diferentes programas e Internet, que permiten y posibilitan la búsqueda, el acceso, la organización y la utilización de la información con el fin de construir conocimiento (GUTIÉRREZ, 2014, p. 54 apud PRENDES; PORLÁN; SÁNCHEZ, 2018, p.11).

Em seu artigo “*From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework*”, Falloon (2020) apoia-se no entendimento de Janssen et al. (2013, p. 480), que afirma “*digital competence should be understood as a pluralistic concept*”, o qual deve ser visto sob diversas perspectivas. Assim como Granados e Díaz (2020), o autor entende que a CD não se limita ao “uso” das TIC, mas se estende a conhecimentos e atitudes que tangem eticidade e segurança, bem como a compreensão do papel das TIC na sociedade (JANSSEN et al. 2013, apud FALLON, 2020, p. 2451).

Para finalizar o rol de contribuições dos autores do corpus analisado, cabe destacar as considerações de Gutiérrez e Tyner (2012, p.36), que dizem: “En la alfabetización de nuestra era, en este modelo de educación integral que proponemos

para el nuevo milenio, atención especial merece lo que se ha dado en llamar competencia digital”. Segundo os autores, desde a última década do século XX começou-se a tratar a aprendizagem baseada em competências, o que resultou em políticas educacionais na Europa, como o Real Decreto 1513/2006 e, no contexto espanhol a Lei Orgânica de Educação, que passa a considerar como objetivo o desenvolvimento das competências básicas no ensino obrigatório, entre a quais está a CD, compreendida nestes documentos como aquela que:

“consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes [...]”. (ESPAÑA, 2006, s/p.)

Além disso, os autores ressaltam que são válidos os intentos das políticas públicas sobre a importância da CD como meio de participação cidadã, contudo, interpretações restritas ou distorcidas desta competência podem arruinar a proposta de alfabetização crítica proposta para a sociedade da informação.

Competência Digital Docente: Embora Engen (2019) considere que não há uma definição clara e precisa deste termo, a comunidade pesquisadora tem se dedicado a delimitar a CDD, a qual parece denotar um conjunto mais complexo de habilidades e competências se comparada com as competências digitais necessárias para outras áreas da sociedade (PETTERSSON, 2018). Neste corpus, diversos autores convergiram em definições trazidas por outros importantes pesquisadores da área, a saber:

es la competencia del profesor/formador de profesores en el uso de las TIC en un contexto profesional con buen criterio pedagógico-didáctico y su conciencia de sus implicaciones para las estrategias de aprendizaje y la formación digital de los alumnos y estudiantes (KRUMSVIK, 2011, p. 44); (GRANADOS; DÍAZ, 2020; PRENDES; PORLÁN; SÁNCHEZ, 2018; PETTERSON, 2018; SPANTE et al., 2018).

Destacam ainda, em palavras de Carrera e Coiduras (2012, p. 12), que “incluye conocimientos, capacidades, actitudes y estrategias que el profesor o el educador debe ser capaz de activar, adoptar y gestionar en situaciones reales para facilitar el aprendizaje alcanzando mayores niveles de logro”, como também apontam Granados e Díaz (2020), Prendes; Porlán e Sánchez (2018).

Os aspectos pedagógicos da competência digital e a forma como os docentes lidam com as TIC são aspectos que causam certa preocupação entre a comunidade

escopo desta pesquisa. Nota-se que se aproximam do centro importantes termos como habilidades, competências, informação, literacia, conhecimento, uso e tecnologias, o que denota uma tendência de uso destes atributos na elaboração de tais definições. Observa-se ainda, que este fenômeno ocorre de forma bastante simétrica nos dois idiomas do corpus analisado, o que permite inferir que estes são os termos prevalentes na literatura internacional. Por fim, levando-se em conta aspectos semânticos emergentes na representação gráfica acima, entende-se que as competências e seus desdobramentos, como digital e docente, é um processo simbiótico entre humano e tecnologia, em uma relação que abrange esferas individuais, educacionais, políticas e sociais.

- Discussão e contribuições

A riqueza de possibilidades do método AC, conjugada com análises qualitativas e quantitativas possibilitou identificar fenômenos específicos de padrões neste estudo. Exemplo disso, são as análises de ocorrências realizadas na categoria definição, o que permitiu identificar que, mesmo em referências cujos títulos constem CD ou CDD, não há em seu interior, nenhuma definição sobre elas, o que representa certa abstenção por parte dos autores. Se não tivessem sido aplicados diversos métodos de análise que abrangem dados de valores e dimensionamento de magnitudes sobre o corpus, este estudo seria mais superficial, imbricado somente na celeuma conceitual que já existe. Nesta senda, tratar a escassez ou ausência de definições, comprovadas por protocolos metodológicos, já representa uma contribuição na área. Ainda em estudo análogo, Silva e Behar (2019) destacam que embora tenha havido um aumento de publicações acerca de competências digitais nos últimos anos, ainda são poucas as experiências brasileiras sobre esta temática, assim, abordar este tema de interesse nacional, em língua portuguesa, é também uma contribuição ao público luso-falante.

Por outro lado, à luz dos autores abordados e pela função analítica de descrição das mensagens dos textos, foi possível observar que há nuances de entendimentos que tangem os termos COMP, CD e CDD, sendo algumas mais genéricas e outras cerceadas. Porém, como bem manifestam Gutiérrez; Tyner, (2012), muito se destaca na literatura as diferenças para defender as especificidades de cada termo, deixando-se de lado o fim comum, que é a formação integral do sujeito. Entende-se que o ideal para matizar as nuances existentes, seria uma visão holística

e sistêmica sobre os temas em questão, uma vez que todos eles perpassam por questões que afetam a sociedade atual que é, cada vez mais, integrada às TIC. Neste sentido, pressupõe-se que os matizes são os diversos termos emergentes na literatura, entre os quais identificou-se: competência audiovisual, competência midiática, literacia digital, letramento digital, competência em TICs, entre outros.

Buscando contribuir na composição de um referencial próprio sobre as três categorias de competências demandadas pela sociedade atual, elaborou-se conceitos próprios de forma sintética a partir das leituras das publicações analisadas e outras de igual importância. Sem refutar os conceitos já consolidados na literatura, nem tratar de questões epistemológicas, teóricas e políticas que possam estar de plano de fundo, as definições apresentadas a seguir são nada mais que entendimentos próprios que emergiram a partir deste estudo e que podem servir para referência e discussão de outros pesquisadores da área.

Quanto à Competência: Capacidade individual de mobilizar conhecimentos para aplicação em diferentes contextos. Requer do sujeito uma performance de reflexão e ação. Para Behar (2013, p. 21) “este termo é compreendido de acordo com o ponto de vista do indivíduo, ou seja, com a reunião ou conjunto de condições, recursos, elementos disponíveis aplicados em determinada situação”. Cabe ressaltar que além das discussões conceituais, este termo passou a ser amplamente usado na forma plural na área educacional.

Quanto à Competência Digital: Capacidade de compreender, usar e integrar tecnologias digitais para uma participação cidadã, em uma dimensão que exacerba o uso instrumental e se expande para o ético, crítico, cultural e empoderado. Pressupõe o entendimento, tratamento e produção de informações, o uso de mídias e gêneros digitais, o confronto de verdades na rede e zela pela garantia de segurança de dados no espaço virtual. Krumsvik e Røkenes (2014) complementam que a CD requer do usuário uma grande variedade de habilidades complexas do tipo cognitivas, motoras, sociológicas e emocionais para o uso de ambientes digitais de maneira eficaz.

Quanto à Competência Digital Docente: Capacidade de compreender, usar e integrar tecnologias digitais para processos de ensino e aprendizagem em diferentes contextos. Exige flexibilidade, senso crítico e desejo de renovação por parte dos docentes. O desenvolvimento destas competências em educadores é essencial porque eles são exemplos para a próxima geração e porque necessitam contribuir

para a construção de um mundo dinâmico e moderno, globalizado e complexo (RUIZ CABEZAS et al., 2020).

Martino (2020, p. 50) afirma que “dominar as tecnologias digitais, ter acesso não só à internet, mas também conhecer seus códigos e espaços, está vinculado às formações de poder contemporâneo”. Assim, é impossível negar a tendência da digitalização da sociedade atual e a necessidade de desenvolver competências digitais para poder ser partícipe deste contexto, uma vez que através da integração das TIC aplicadas na educação pode-se buscar a equidade de seu acesso e uso. Conforme ratifica Villa *et al.*, (2019, p.4):

las TIC han cambiado en su totalidad la forma de gestionar negocios, servicios, la cultura y las relaciones humanas; sin embargo, aún su potencial no ha sido desarrollado del todo en muchos escenarios. Las TIC pueden ser de gran ayuda para el acceso universal al conocimiento, derivando en aspectos como equidad, desarrollo profesional y crecimiento económico.

Nesta senda, são de grande valia as iniciativas realizadas por organismos internacionais como Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2003), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2006), Conselho da União Europeia (2006), que podem replicar em políticas regionais e locais para a busca da cidadania digital da população.

Por fim, a partir da revisão de definições realizada nesta pesquisa, foi possível identificar algumas definições sobre competência, competência digital e competência digital docente, bem como elaborar definições próprias com base em autores relevantes. Percebeu-se que, mesmo em distintas formas de exprimir significados, há elementos predominantes e convergentes no entendimento dos autores, tais como habilidades, uso e literacia, o que, em uma análise léxico-estatística mais aprofundada, poderia resultar em um desdobramento deste estudo. Outra possibilidade de continuidade desta pesquisa é a análise dos elementos classificados na categoria “Outros” na etapa de pré-análise, que poderia resultar em levantamento e discussões sobre outros termos que se relacionam à competência digital.

Cabe destacar também que o software Atlas.ti mostrou-se adequado enquanto ferramenta para o método de AC. Suas funcionalidades qualificaram a pesquisa, sobretudo por favorecer o cruzamento de dados qualitativos e quantitativos, propiciando, assim, análises mais precisas, profundas e, ao mesmo tempo, otimizadas. Utilizá-lo no campo de pesquisas que envolvem análise de conteúdo de

revisão de literatura na área da Educação é ainda incipiente, o que pode ser considerado também um diferencial deste estudo.

APÊNDICE C - PESQUISAS SOBRE COMPETÊNCIA DIGITAL DOCENTE NO REPOSITÓRIO DIALNET

Esta seção apresenta pesquisas sobre o tema Competência Digital Docente produzidas em universidades espanholas. As buscas⁵⁷ foram realizadas no Portal Dialnet, um repositório bibliográfico de literatura científica hispana com enfoque nas áreas de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais, desenvolvido pela Universidade de La Rioja, o qual, além da disponibilização de artigos de periódicos, anais de eventos e livros, através da hemeroteca virtual, fornece um banco de teses produzidas em instituições espanholas.

O descritor utilizado para a busca foi “*competencia digital docente*” por reconhecê-lo como mais direcionado aos resultados recuperados, após testes de aderência com outros termos como “*competencia digital*”, “*competencia digital del profesor*”, “*competência del siglo XXI*”. Os critérios aplicados na plataforma foram tipo de acesso aberto e com publicação a partir de 2010. Desta forma, foram localizadas 22 pesquisas desenvolvidas em universidades espanholas, das quais uma foi excluída imediatamente por estar redigida em idioma catalão, sendo este um critério aplicado *a posteriori*.

Passou-se então a leitura dos títulos e resumos das 21 pesquisas encontradas, visando selecionar aquelas que se configuram como correlatas. Foram excluídas pesquisas que não fossem do tipo doutoral e cujo foco não fosse relacionado diretamente à Competência Digital Docente. Assim, restaram sete teses, cujos metadados constam no Quadro 15, dispostos na ordem dos resultados do repositório Dialnet.

Quadro 20 - Dados das pesquisas selecionadas no repositório.

Autor	Título	Universidade/Departamento	Ano
Trejo, Rigoberto Marín	Diseño y validación de un instrumento de evaluación de la competencia digital docente	Universitat de les Illes Balears. Programa de Doctorado en Tecnología Educativa: Aprendizaje Virtual y Gestión del Conocimiento	2017
Rosero, Jorge Enrique Revelo	Modelo de integración de la competencia digital docente en la enseñanza de la matemática en la Universidad Tecnológica Equinoccial	Universidad de Extremadura. Departamento de Ciencias de la Educación	2017
Hernández, Angelina Lorelí Padilla	Evolución de la competencia digital docente de profesores universitarios a partir de	Universidad de Granada. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.	2020

⁵⁷ Buscas realizadas no dia 18 de abril de 2021, no endereço eletrônico: <https://dialnet.unirioja.es/tesis>.

	relatos de vida. Estudios de caso en México y España		
Cordero, Andrea Estefanía Rossi	La apropiación tecno-pedagógica en la escuela. Un estudio de casos	Universidad de Barcelona. Departamento de Didáctica y Organización Educativa	2015
Pérez, Katia Verónica Pozos	Evaluación de necesidades de formación continua en competencia digital del profesorado universitario mexicano para la sociedad del conocimiento	Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Pedagogia Aplicada	2016
Barahona, José Díaz	La Competencia Digital del profesorado de Educación Física en Educación Primaria: estudio sobre el nivel de conocimiento, la actitud, el uso pedagógico y el interés por las TICs en los procesos de enseñanza y aprendizaje	Universidad de Valencia. Departament de Didactica del'expressió musical, plàstica i corporal. Programa de Doctorado Didàcticas Específicas	2015
Echegaray, Jaione Pozuelo	Análisis crítico de la formación permanente del profesorado, como factor clave para la integración eficaz de las TIC en la educación	Universidad Autónoma de Madrid. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación	2014

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa.

As pesquisas selecionadas foram defendidas entre os anos de 2014 a 2020 em diferentes programas de pós-graduação de universidades espanholas, o que permite afirmar que são recentes e com representatividade em diferentes contextos. Na sequência as referências foram descarregadas na íntegra e passou-se a leitura do material para atender os objetivos estabelecidos, a saber: i) Analisar, no conjunto de teses selecionadas, o foco, o escopo da pesquisa, a metodologia aplicada e as contribuições trazidas; ii) Identificar o que as pesquisas revelam sobre a formação docente para o meio digital, sobre as percepções dos professores sobre o uso de TIC e/ou CD e sobre os níveis de CDD avaliados.

As análises efetuadas expressam o estado do conhecimento sobre o tema, cujas discussões estão descritas a seguir.

- Discussão dos Trabalhos Correlatos

Cada pesquisa selecionada está inserida em um contexto diverso e com propósitos distintos; portanto, as análises realizadas não estabelecem comparações entre elas, mas buscam identificar neste conjunto de produções, as finalidades, os percursos e as contribuições trazidas. Além disso, as análises se centram em aspectos que são de interesse deste estudo, tais como as percepções dos docentes no que se refere ao uso de TIC e/ou CD, as formações recebidas (ou não), e os níveis de CDD identificados nas pesquisas. Para melhor contextualização, apresenta-se a seguir uma síntese de cada uma delas, elaborada após a primeira leitura e na sequência, são detalhados os pontos de interesse que compreendem os resultados e discussões.

A pesquisa de Trejo (2017) teve por objetivo definir e validar um perfil de competências digitais de professores da educação básica do México e, a partir deste perfil, elaborar e validar um instrumento *ad hoc* de avaliação de CD de docentes deste nível de ensino. Tanto o instrumento de definição do perfil, quanto o de avaliação elaborados pelo pesquisador se basearam em cinco dimensões, sendo três relacionadas às competências digitais (dimensão tecnológica, informacional e mediáticas) e duas, ao docente (dimensão pedagógica e de apropriação social). O estudo traz contribuições não só pela definição de um perfil, mas também pela proposição de um modelo avaliativo que se configura como um produto válido e funcional para o âmbito da Educação.

A tese elaborada por Rosero (2017) teve por objetivo essencial analisar e avaliar a apropriação da CD de professores da Universidad Tecnológica Equinoccial, localizada em Quito, Equador, levando em conta aspectos relacionados à disponibilidade de infraestruturas, níveis de formação tecnológica e grau de uso, integração e inovação de recursos Web 2.0 nos processos de ensino-aprendizagem. Para tanto, utilizou-se de metodologia mista através de aplicação de questionário estruturado para a construção de dados, do qual participaram 87 docentes de matemática de três *campi* da referida universidade. Os resultados permitiram identificar o perfil geral dos professores participantes da pesquisa, suas formações e que podem influenciar no seu desenvolvimento de sua competência digital docente para o ensino de matemática, a disponibilidade de recursos tecnológicos para uso na instituição, de forma a determinar indicadores sobre o desenvolvimento de CD do docente universitário e elaborar uma proposta de formação para este fim.

Em uma perspectiva de construção processual da competência digital docente está o estudo de Hernández (2020) o qual considera que a partir das vivências dos professores, pode-se reconhecer alguns elementos chave para promover o desenvolvimento desta competência. A pesquisadora aplicou um método biográfico-narrativo de relatos de vida profissional de oito docentes de universidades espanholas e mexicanas além de instrumento de autoavaliação dos níveis de CD. As análises em profundidade permitiram identificar características da CD e fatores incidentes no seu desenvolvimento, como as reflexões dos docentes sobre sua CDD, as dificuldades e formações vividas e o perfil digital dos estudantes universitários, entre outros. A pesquisa conclui que a CDD faz parte do desenvolvimento profissional docente de forma holística e complexa e que pode ser influenciada por âmbitos formais e

informais. Assim, entende que o componente atitudinal do docente é essencial para uma melhora contínua desta competência.

A pesquisa de Cordero (2015) busca responder como o professor interpreta e como constrói sua competência digital no contextos de apropriação tecnológica que se desenvolve na escola. Para tanto, utilizou-se de enfoque qualitativo baseado em estudo de caso múltiplo, entre professores, direção escolar e especialistas, com o intuito de aprofundar conhecimentos sobre as concepções, atitudes e hábitos docentes vinculados às novas tecnologias no ensino fundamental. Os resultados conduziram à produção de um modelo de apropriação técnico-pedagógica e situa o estado de aquisição da CD observado entre os participantes da pesquisa.

Pérez (2016) considera como problemática o fato de não haver uma adequada integração das TIC na educação superior mexicana, o que conduz a um baixo desenvolvimento da CD dos docentes deste nível de ensino e que impacta na qualidade da aprendizagem dos alunos. Por isso, a pesquisadora se centra na necessidade formativa dos professores de universidades públicas e privadas do México, fazendo uma análise profunda de seu perfil e propondo um modelo de integração da CDD em seu desenvolvimento profissional. A pesquisa busca contribuir para a melhora da prática, crença e conhecimentos profissionais do professor explorando a forma como devem ser trabalhadas em um marco de desenvolvimento do docente, de forma contextualizada e adequada ao seu tempo.

A pesquisa de Barahona (2015) tem por enfoque a CD como objeto de ensino e aprendizagem na área de Educação Física. Sua proposta reside na construção e validação de um modelo de instrumento para mensurar a CD dos professores de educação física, com o desejo de colaborar em maneiras de integrar as TIC através de estândares de formação digital específicos que sejam compatíveis com as necessidades desta disciplina. Através de um forte aporte teórico e diversos procedimentos metodológicos relacionados ao modelo, o pesquisador produziu um questionário de autopercepção validado para medir a CD considerando variáveis de atitudes e crenças dos professores, que se configura como um importante recurso, que pode ser adaptado para outras áreas da educação.

O estudo elaborado por Echegaray (2014) se centra na análise dos processos de formação permanente de professores, ciente da importância que esta atividade assume no contexto social atual, o qual requer uma integração efetiva e eficaz das TIC em sala de aula. A pesquisadora entende que o professor necessita receber

respaldo para esta exigência de mudança e inovação desde sua formação permanente, através de currículos direcionados ao desenvolvimento da competência digital, por isso, critica os modelos e processos formativos que não atendem suas necessidades por serem desvinculados de aplicações práticas e carentes de pedagogias emergentes. O estudo realizado com 475 professores não-universitários da Espanha, tem caráter descritivo e correlacional e se vincula a enfoques quantitativo e qualitativo. Os resultados mostram as relações entre variáveis e a formação tecnológica dos docentes e identifica competências instrumentais, didático-metodológicas e atitudinais necessárias para promover inovação educacional a partir da integração de TIC em sala de aula. Diversas são as contribuições trazidas pela pesquisa, entre as quais pode-se destacar o mapeamento e valorização da formação permanente do docente.

Das pesquisas descritas acima, publicadas no intervalo de 2014 a 2020, pode-se identificar algumas categorias de análise dispostas no Quadro 16, cujos entendimentos extraídos estão descritos na sequência.

Quadro 21 - Categorias de análise do corpus selecionado.

REFERÊNCIA	FOCO	ESCOPO DA PESQUISA	METODOLOGIA	CONTRIBUIÇÃO
TREJO (2017)	Avaliação/ modelo	Nível de ensino: Educação básica (infantil, primária e secundária ⁵⁸)	Mista (Quantitativa e Qualitativa)	Construção e validação de um modelo de avaliação de CDD
		Local: Estado de Chihuahua, México		
		Participantes: 08 especialistas para validação do modelo; 270 professores para aplicação		
		Abrangência: Regional		
ROSERO (2017)	Avaliação/ modelo	Nível de ensino: Educação Superior	Mista (Quantitativa e qualitativa)	Questionário validado sobre domínio, uso e inovação das ferramentas da Web 2.0 e a CDD com enfoque no professor universitário de matemática.
		Local: 03 campus da Universidade Tecnológica Equinoccial, Quito Equador		
		Participantes: 04 especialistas para validação do modelo; 87 professores para aplicação		
		Abrangência: Regional		
HERNÁNDEZ (2020)	Desenvolvimento	Nível de ensino: Educação Superior	Qualitativa (relatos de vida)	Análise transversal biográfico-narrativo para entender a evolução da CDD
		Local: Espanha e México		
		Participantes: 04 professores universitários do México e 04 professores universitários da Espanha.		

⁵⁸ Segundo a Lei Orgânica 2/2006 que rege o sistema educacional espanhol, a educação básica é composta por educação infantil, primária e secundária. A educação infantil não é obrigatória e é destinada a crianças de 0 a 6 anos. A educação primária é a primeira etapa obrigatória, tem duração de seis anos e destina-se a alunos com idade de 6 a 12 anos. A educação secundária é a segunda etapa obrigatória e tem duração de quatro anos. Disponível em: <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf> Acesso em 09 maio 2020.

		Abrangência: Global		
CORDERO (2015)	Desenvolvimento	Nível de ensino: Educação básica	Qualitativa (estudo de caso múltiplo)	Análise da aquisição da CDD relacionada ao contexto institucional
		Local: Distrito de San Martí, Barcelona, Espanha		
		Participantes: 26 professores de duas escolas de educação primária		
		Abrangência: Local		
PÉREZ (2016)	Avaliação/formação	Nível de ensino: Educação Superior	Mista (Quantitativa e Qualitativa)	Modelo de integração da CD no desenvolvimento profissional docente
		Local: Zona Metropolitana do Vale do México, México.		
		Participantes: 247 professores de 21 instituições de ensino superior		
		Abrangência: Regional		
BARAHONA (2015)	Avaliação/modelo	Nível de ensino: Educação Básica	Mista (Qualitativa e Quantitativa)	Modelo validado para medir CD de docentes de Educação Física.
		Local: Valência e região metropolitana, Espanha		
		Participantes: 205 professores de Educação Física		
		Abrangência: Regional		
ECHEGARAY (2014)	Avaliação/formação	Nível de ensino: Educação básica	Mista (Qualitativa e Quantitativa)	Mapeamento das relações entre variáveis e uso de TIC e valorização da formação permanente do docente.
		Local: Todas as comunidades autônomas, Espanha		
		Participantes: 475 professores de educação básica 12 especialistas		
		Abrangência: Nacional		

Fonte: Elaborado pela autora.

- **Foco:** Todos os estudos ratificam a importância da integração das TIC na prática docente e, entendem que para que se possa tirar máximo proveito destes recursos para suas aulas é preciso que o professor tenha conhecimentos que vão além do uso instrumental, o que conforma sua competência digital. Nesta senda, os pesquisadores se preocupam em compreender os processos, fatores e dimensões que constituem a CDD e se centram em diferentes aspectos, a saber: avaliação relacionada à formação permanente (ECHEGARAY, 2014); avaliação relacionada à formação contínua (PÉREZ, 2016); desenvolvimento a partir de uma visão holística e narrativa (HERNÁNDEZ, 2020); desenvolvimento multidimensional enquanto apropriação tecno-pedagógica (CORDERO, 2015); proposição de modelos de avaliação de CDD (BARAHONA, 2015; ROSERO, 2017; TREJO, 2017).

Observa-se que embora dois estudos tratem sobre aspectos formativos do docente e elaborem diretrizes para colaborar nestes processos, ainda há muito a se descobrir sobre os caminhos do novo contexto social em que a educação se encontra, sobretudo, após o processo de virtualização acelerado ocorrido como forma de prevenção da propagação do coronavírus após março de 2020. O professor precisou

reinventar-se para aprender consigo mesmo e com seus pares, superando desafios e explorando ferramentas que sequer sabia que existia. O cenário pandêmico trouxe à tona a importância da formação no que se refere ao uso das TIC e desenvolvimento de sua CDD, a qual quando ausente, se configura como um tipo de exclusão.

Nota-se também que, tanto neste conjunto de teses quanto no conjunto de artigos avaliados da revisão de literatura empreendida anteriormente, há uma tendência de avaliação de níveis da CDD. Esta iniciativa é válida ao pensar em propostas adequadas a diferentes contextos (muito embora os modelos propostos são baseados e/ou bastante similares ao DigiCompEdu), porém preocupa pensar que a proliferação de diversos modelos pode resultar em propostas pouco fiáveis ou “mais do mesmo” e, por conseguinte, provocar um imbróglio semelhante ao existente na conceituação de CDD. Sugere-se, portanto, que os métodos de validação dos modelos de avaliação sigam adequados critérios para garantir sua qualidade e a aplicabilidade, trazendo efetivas colaborações ao meio educacional com devida rigorosidade científica.

- Escopo: Foram considerados como escopo da pesquisa os seguintes aspectos: níveis de ensino em que a pesquisa foi aplicada; participantes envolvidos; locais, e abrangência, descritos a seguir.

Níveis de ensino e participantes: Os estudos de Barahona (2015) e de Cordero (2015) foram efetivados em instituições de educação primária, sendo o primeiro exclusivamente com professores de educação física. Echegaray (2014) e de Trejo (2017) incluíram nas pesquisas professores de educação primária e secundária, enquanto os de Hernández (2020); Pérez (2016) e Rosero (2017) tiveram enfoque na Educação Superior, por isso os participantes foram professores deste nível de ensino. As pesquisas de Trejo (2017) e de Rosero (2017), contaram com a participação de especialistas *ad hoc* para as análises e validação das propostas de modelos de avaliação da CDD.

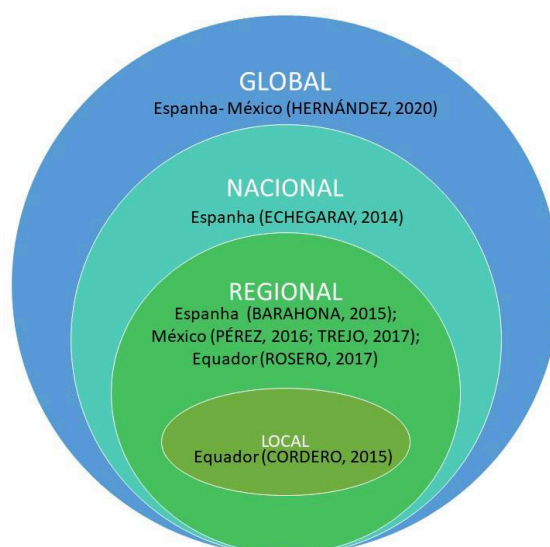
De forma geral, as pesquisas contemplaram diferentes níveis de ensino e participantes, o que denota a importância da CD desde a educação infantil até o ensino superior. Entende-se que professores com bom desenvolvimento de sua CDD poderão favorecer a CD de seus alunos, e é importante que isso ocorra desde os anos iniciais, o que justifica os estudos direcionados à educação básica. Quanto aos participantes *ad hoc*, observou-se que são especialistas convidados para colaborar

nas análises de modelos de avaliação propostos, validando-os através do método Delphi.

- Locais e abrangência: Embora todas as pesquisas tenham sido desenvolvidas em instituições espanholas, algumas foram aplicadas fora deste país. Entre as sete teses analisadas, três possuem por escopo a realidade de instituições do México, uma do Equador e três da Espanha. Isto demonstra que o tema CDD é de interesse de outros países e, embora as publicações se concentrem na Espanha, elas tratam também de outros contextos, o que pode enriquecer ainda mais as discussões sobre o tema, devido as peculiaridades de cada local.

Analisando-se os locais de aplicação das pesquisas, foi possível classificá-las em quatro níveis de abrangência: local, regional, nacional e global (Figura 22). Entende-se como local as pesquisas que se limitam a um bairro ou instituição única, como regional as que se limitam a um estado/distrito; nacional, aquelas que se expandem dentro do território do país e, por fim, global, aquelas que consideram contextos de dois ou mais países.

Figura 28 - Representação de abrangência das pesquisas.



Fonte: Elaborado pela autora.

A pesquisa local se deu em duas escolas do Distrito de San Martí, em Barcelona, Espanha. As pesquisas regionais ocorreram em diferentes contextos, sendo a de Rosero (2017) em três campus da Universidade Tecnológica Equinoccial, localizados em diferentes bairros de Quito, Equador; a de Pérez (2016), em 21 universidades públicas e privadas da Zona Metropolitana do Vale do México, no México; a de Barahona (2015) em instituições localizadas na região metropolitana de Valencia, Espanha; e a de Trejo (2017) em instituições de ensino no Estado de

Chihuahua, México. O estudo de abrangência nacional desenvolvido por Echegaray (2014) contou com representantes de todas as 19 comunidades autônomas da Espanha. A pesquisa considerada global, desenvolvida por Hernández (2020) realizada com quatro professores de uma universidade espanhola e quatro de uma universidade mexicana, com o objetivo de contrastar diferentes realidades.

Todas as pesquisas têm seu valor na compreensão de fenômenos no âmbito em que se aplica, sendo eles de menor ou maior abrangência, ou seja, local, regional, nacional ou global. Ao considerar o escopo, o pesquisador deve levar em conta aspectos culturais, sociais, demográficos e outros, que podem representar variáveis da pesquisa e, se for o caso e/ou seu interesse, contrastá-los nos diferentes contextos, conforme realizado por Hernández (2020) ao avaliar a CDD de professores universitários do México e da Espanha.

Além das análises relacionadas a territórios, são válidos contrastes de outras variáveis, tais como: educação pública e privada, níveis de ensino, áreas de atuação docente, gênero, gerações, entre outros, os quais têm sido investigados como fatores de incidência na CDD. Somente o cruzamento de dados, informações e estudos de diferentes contextos poderá permitir ampliar o conhecimento sobre esta competência e suas relações.

- Metodologia: As pesquisas empreendidas foram majoritariamente do tipo misto, ou seja, combinaram os enfoques qualitativo e quantitativo para coletar e analisar dados sob diferentes dimensões ou perspectivas, sobretudo as que propõe modelos de avaliação da CDD, como as de Barahona (2015); Rosero (2017) e Trejo (2017). Possivelmente isso essa tendência a este enfoque se dá pelas necessidades de cada etapa ou aspecto analisado, onde os dados quantitativos oriundos dos questionários aplicados, por exemplo, revelam uma situação, a qual, poderá ser compreendida mais profundamente, através da análise qualitativa, complementando a interpretação dos resultados. Para algumas pesquisas, o método misto é a melhor opção uma vez que, segundo Johnson; Onwuegbuzie (2004), elas estão cada vez mais complexas e multidisciplinares, o que exige que os pesquisadores explorem o pluralismo metodológico para encontrar a melhor forma de avaliar seu objeto de estudo.

Por outro lado, cabe destacar a importância da abordagem qualitativa, a qual segundo Yin (2016, p. 7) é guiada pelo “desejo de explicar acontecimentos”. Exemplo disso, é a tese de Hernández (2020), que através de uma perspectiva biográfico-

narrativa buscou conhecer em profundidade aspectos relacionados ao desenvolvimento da competência digital de professores universitários do México e da Espanha, servindo de importante referência e inspiração para o delineamento da presente pesquisa e proposta de tese. A través dos relatos de vida dos participantes, a pesquisadora buscou apreender a realidade de cada caso de forma dialógica e minuciosa, representando os significados dados a fatos da vida real pelas pessoas que os vivenciam, e considerando condições contextuais que podem influenciar todos os eventos humanos (YIN, 2016).

Em uma leitura aprofundada das teses selecionadas, outros aspectos de relevância foram levantados:

- Níveis de CDD e fatores de incidência: No estudo local, efetivado por Cordero (2015) ambas instituições se encontram em estágio intermediário no processo de aquisição da competência digital porque segundo a autora *“para los docentes aún resulta confuso descifrar cómo adquirir o qué significa adquirir la competencia digital, dificultando la interpretación y construcción docente de esta competencia”* (CORDERO, 2015, p. 362).

No estudo com enfoque em professores de educação física, Barahona, (2015) destaca que nenhum dos docentes se autopercebe como altamente competente digital e que a maioria se sente capacitado para colaborar na CD dos discentes, embora não o façam. Destaca ainda que há diferenças de percepções entre gênero, em que há uma tendência de indivíduos masculinos tem percepção de CDD de nível superior em relação às percepções do gênero feminino, especialmente os jovens. Neste sentido, a pesquisa de Echegaray, (2014) descreve que o gênero, a idade e o tipo de motivação dos professores avaliados não são fatores que influenciam no seu desenvolvimento tecnológico, mas sim, o nível educacional em que trabalha, a disciplina ministrada e o tempo de docência. Afirma também que *“existe una relación lineal positiva entre la realización de cursos de formación permanente y la adquisición y uso didáctico de competencias digitales* (ECHEGARAY, 2014, p. 273).

O modelo de avaliação CoDigPro elaborado por Trejo (2017) aponta que os docentes investigados têm um nível aceitável de CD, contudo, ainda estão aquém de uma condição que lhes permita o uso inovador didático e pedagógico das TIC bem como de estratégias de uso digital que colabore para seu desenvolvimento profissional. Resultados semelhantes surgiram na pesquisa de Rosero (2017), segundo o qual, professores da Universidade Tecnológica Equinocial, embora se

considerem aptos para o uso de ferramentas web 2.0 para ensino de matemática, possuem uma formação insuficiente, uma vez que mais da metade não teve nenhuma formação para este fim, e os que tiveram, fizeram por conta própria ou de maneira autodidata, o que demonstra uma fragilidade no aspecto de formação continuada dessa instituição. A mesma pesquisa revelou que os fatores gênero, idade, formação acadêmica, tempo de experiência não incidem diretamente no nível de formação, uso e inovação da web 2.0 para o processo de ensino e aprendizagem de matemática no grupo de professores entrevistados.

O estudo de Hernández (2020) compreende que a competência digital do grupo de docentes requer o uso de TIC no perfil do professorado, assim como no de estudantes, estabelecendo-se uma relação bidirecional; e destaca que o interesse pelo entorno digital e a forma de direcioná-lo para a educação exercem influências na CDD. Os resultados gerais dos níveis de CDD dos docentes ficaram entre Especialista (B2) e Líder (C1), embora ao avaliar por áreas nota-se maior discrepâncias entre os níveis, chegando alguns a serem considerados como Explorador (A2). Esta assimetria ratifica a complexidade da CD em seus diferentes aspectos e o entendimento de que é difícil avaliá-la por completo.

Na autoavaliação realizada pelos docentes nos estudos de Pérez (2016), observou-se uma diferença de níveis relacionada aos países, onde três docentes do contexto espanhol e um do contexto mexicano apresentaram nível C1 (líder). Os demais obtiveram nível B2 (Especialista), sendo destes, três professores mexicanos e um espanhol. Houve também diferença de pontuação significativa em diferentes áreas de domínio da CDD relacionada aos professores de diferentes contextos. A pesquisadora reconhece que há uma desarmonia entre a CD atual dos professores universitários mexicanos, com as necessárias para desenvolver-se adequadamente no contexto da Sociedade do Conhecimento, e isso se evidencia também nas demais pesquisas, ou seja, há um gap entre a condição atual de grande parte dos docentes e a necessária para entornos digitais.

É notável que há um interesse da comunidade científica em identificar os níveis de CDD bem como os fatores que podem implicar no seu desenvolvimento. Observa-se neste conjunto de teses que há uma diferença de níveis de CD dos professores avaliados de diferentes contextos, o que é natural; contudo os resultados convergem no fato de que é preciso desenvolver ainda mais esta competência, uma vez que grande parte está aquém do desejado para uma adequada integração das

TIC na sua prática pedagógica. Quanto aos fatores de incidência, tanto nas teses analisadas, quanto em outros estudos, há divergências de conclusões, em alguns casos, por exemplo, o fator gênero ou idade não foram identificados como incidentes na CDD. É possível que esta dissenção ocorra por se tratar de contextos e métodos de análise diferentes em cada pesquisa.

Desta sorte, as análises aqui feitas vão ao encontro do percebido por Araujo (2019), que afirma que a literatura tem dado enfoque em aspectos de exclusão de segunda ordem, ou seja, as diferenças relacionadas aos níveis de habilidades digitais e usos da Internet, além da influência de aspectos sociodemográficos sobre as dimensões de competências e usos. Assim, pode-se pensar conjugar as relações de uso e integração de TIC em sala de aula, os níveis de CDD e fatores de incidência, desde uma perspectiva das Ciências Sociais para investigar esse novo formato de exclusão docente.

- Formação: O conjunto de pesquisas analisadas é unânime no entendimento de que a formação, tanto inicial quanto continuada, é elemento essencial para o desenvolvimento da CDD, contudo destacam que, muitas vezes, tais formações não ocorrem ou não estão alinhadas às necessidades do docente, deixando de favorecer a inovação nos processos pedagógicos. Falta formação inicial adequada, falta formação continuada nos centros de ensino e falta formação direcionada para as áreas de atuação dos docentes. Exemplo disso são os dados da pesquisa de Barahona (2015), segundo a qual apenas 4,1% da mostra de professores recebeu formação específica para uso de TIC na área de Educação Física, e da pesquisa de Rosero (2017) na qual apenas 1/5 dos docentes entrevistados afirmam ter recebido pela instituição em que trabalham, formação sobre ferramentas para aulas de matemática. A falta de formação específica para uso de TIC e de alinhamento com as disciplinas são fatores que implicam ainda na inovação e na qualidade da prática pedagógica, por isso, é crucial promover uma formação diferente da que têm sido feita, e lembrar que no contexto sociocultural, os docentes também são aprendizes (CORDERO, 2015).

Entre as principais necessidades do corpo docente identificadas por Pérez (2016) está a oferta de formação pedagógica continuada que trate de aspectos de integração de TIC e inovação, de forma a complementar falhas existentes na formação inicial fornecida pelas instituições de ensino superior do México. Certamente, este cenário não se restringe ao país mencionado, uma vez que a problemática da

formação inicial é latente em diversos países. Neste sentido, Imbernón (2011, p. 69) considera que:

É necessário estabelecer uma formação inicial que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética que conduza a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem.

Sob esta perspectiva e considerando a temática das tecnologias na educação, entende-se que a formação inicial é importante no que tange o entendimento das dimensões da CDD e seus impactos no labor docente, contudo, a formação continuada é – e sempre será – indispensável, sobretudo pelas constantes inovações e desafios do meio digital.

- Percepções dos docentes no que se refere ao uso de TIC e/ou CD: As pesquisas demonstraram que a ecologia da sala de aula está sendo impactada pelo contexto tecnológico de forma veemente, o que requer mudanças profundas na educação. Echegaray (2014, p. 64) ratifica que *“el desarrollo tecnológico actual nos está situando ante un nuevo paradigma de la enseñanza que debería dar lugar a nuevas metodologías”*, o que convida gestores a refletir sobre o modelo de escola que temos, a qual ainda se pauta muito na era industrial, ao invés da digital.

Cordero (2015) considera que não há resistência por parte dos docentes; eles estão dispostos a integrar as TIC em sua prática, e se interessam por desenvolver habilidades tecnológicas também em seus alunos; percepção que vem de encontro à de Hernández (2020, p. 739) ao afirmar que: *“varios profesores expresaron su interés en esta mejora continua de sus prácticas digitales, el deseo de probar estrategias y recursos digitales, y sistematizar su experiencia”*. Contudo existem outros fatores que obstaculizam este processo, os quais, no caso do Ensino Superior, a mesma autora classifica em quatro âmbitos: pessoal (carga de trabalho e falta de tempo); pedagógico-didático (papel ativo dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e de inovação); institucional (necessidade de fomento de colaboração entre grupos de trabalho e incentivo ao desenvolvimento da CDD de forma ampla); sociocultural (consciência crítica sobre uso e impacto de tecnologias e excesso de informações). Observando-se tais aspectos, nota-se que as próprias dinâmicas das instituições de ensino são empecilhos para o desenvolvimento da CDD, constatação que se configura como uma oportunidade de pesquisa.

No que se refere à competência digital, grande parte dos participantes das teses analisadas a compreendem como a capacidade de usar novas tecnologias com facilidade e/ou eficácia; porém afirmam que ainda não possuem uma clareza sobre como adquirir esta competência, tampouco incentivos por parte de políticas institucionais que colaborem para seu desenvolvimento, o que faz com que os muitos procurem aprender sozinhos ou buscam formações externas por sua conta.

Pesquisas como a de Rosero (2017) revelam que os docentes utilizam ferramentas digitais de forma habitual, porém majoritariamente para fins pessoais e não laborais, assim, fica o questionamento sobre o porquê isso ocorre e como se poderia motivar ou favorecer formas de integração das TIC também em sua atividade docente. Certamente que no bojo deste problema estão fatores como infraestrutura da casa do professor e condições de conectividade, sua dinâmica familiar e carga de trabalho, sua concepção e familiaridade e com as tecnologias, além do suporte e incentivo por parte da(s) instituições(s) e grupos de trabalho para favorecer sua habilidade digital.

- Contribuições: No Quadro 16, elencou-se uma contribuição geral de cada tese para sintetizar as análises, sendo quatro relacionadas à elaboração e validação de modelos de avaliação das CDD (BARAHONA, 2015; PÉREZ, 2016; ROSERO, 2017; TREJO, 2017); uma ao mapeamento das relações entre variáveis e uso de TIC e valorização da formação permanente do docente (ECHEGARAY, 2014); e duas à avaliação da aquisição da CDD, uma relacionada ao contexto institucional (CORDERO, 2015) e outra à biografia do docente (HERNÁNDEZ, 2020).

Entende-se as contribuições trazidas pelos estudos feitos não se restringem ao descrito acima, uma vez que são um conjunto de processos que configuraram metodologias inovadoras, análises de diversos aspectos, modelos aplicáveis para a educação entre outros aportes na literatura acadêmica.

REFERÊNCIAS

BARAHONA, J. D. **La competencia digital del profesorado de Educación Física en Educación Primaria**: estudio sobre el nivel de conocimiento, la actitud, el uso pedagógico y el interés por las TICs en los procesos de enseñanza aprendizaje. Valencia: Universidad de Valencia, 2015.

CORDERO, A. R. **La apropiación tecno-pedagógica en la escuela. Un estudio de casos**. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2015.

ECHEGARAY, J. P. **Análisis crítico de la formación permanente del profesorado**,

como factor clave para la integración eficaz de las TIC en la educación. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 2014.

HERNÁNDEZ, A. L. P. **Evolución de la Competencia Digital Docente de profesores universitarios a partir de relatos de vida. Estudios de caso en México y España.** Granada: Universidad de Granada, 2020.

JOHNSON, R. B.; ONWUEGBUZIE, A. J. Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. **Educational Researcher**, v. 33, n. 7, p. 14–26, 2004.

PÉREZ, K. V. P. **Evaluación de necesidades de formación continua en competencia digital del profesorado universitario mexicano para la sociedad del conocimiento.** Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 2016.

ROSETO, J. E. R. **Modelo de integración de la competencia digital docente en la enseñanza de la matemática en la Universidad Tecnológica Equinoccial.** [s.l.] Universidad de Extremadura, 2017.

SILVA JUNIOR, L. A.; LEÃO, M. B. C. O software Atlas.ti como recurso para a análise de conteúdo: analisando a robótica no Ensino de Ciências em teses brasileiras. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 24, n. 3, p. 715–728, set. 2018.

TREJO, R. M. **Diseño y validación de un instrumento de evaluación de la competencia digital docente.** Islas Baleares: Universitat de les Illes Balears, 2017.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim.** Porto Alegre: Penso, 2016.

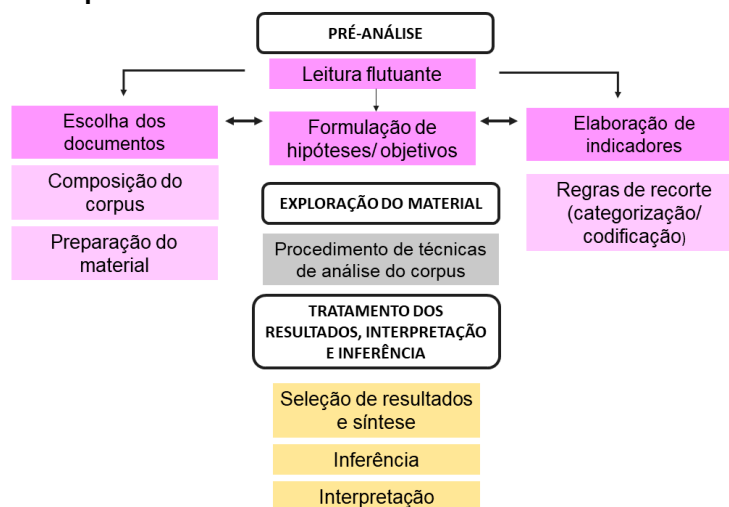
APÊNDICE D - PESQUISAS SOBRE COMPETÊNCIA DIGITAL DOCENTE NO BANCO DE DISSERTAÇÕES E TESES DA CAPES

A Linguística é uma área de estudo científico da linguagem, a qual concebe que as línguas podem ser analisadas a partir dos níveis que as compõem. Entre os níveis está o léxico, representado por unidades lexicais, ou melhor, as palavras, utilizadas num discurso (BENVENISTE, 1989). Bardin (2016) reconhece a importância da palavra como unidade linguística de registro que representa o conteúdo. Assim, entre as diversas possibilidades do método de Análise de Conteúdo, está a frequência de palavras, que permite identificar pela incidência, aquelas que representam o universo lexical de um tema.

Considerando-se os aspectos acima descritos e o tema de interesse da pesquisadora – competência digital docente, questionou-se: o que há de monografias produzidas no Brasil sobre o tema? Há, nestes estudos, alguma predominância de unidades lexicais que possam representá-lo? Dessa forma, os seguintes objetivos foram delimitados para esta seção da pesquisa: i) Identificar o *status quo* do tema Competência Digital Docente em pesquisas do tipo *stricto sensu* no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); ii) Identificar o universo lexical relacionado a Competência Digital Docente nas produções acadêmicas selecionadas.

Este estudo caracteriza-se como de abordagem qualitativa baseado no método Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin (2016), definido pela autora como um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Assim, esta seção está estruturada conforme os polos cronológicos sugeridos pela autora, cujos procedimentos se organizam em três polos cronológicos: i) a pré-análise; ii) a exploração do material; iii) o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, cujos procedimentos realizados estão representados na Figura 23 e descritos nas subseções seguintes.

Figura 29 - Etapas do método Análise de Conteúdo realizadas na pesquisa.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Bardin (2016).

- Pré-análise

Esta é a fase inicial do projeto; representa um contato primário com o objeto de pesquisa, e tem por missões a seleção dos documentos para análise, a formulação de hipóteses e objetivos, e ainda, a elaboração de indicadores que fundamentarão as interpretações realizadas (BARDIN, 2016). Os objetivos de qualquer estudo podem ser realizados, *a priori*, ou *a posteriori*, ou seja, podem ser delimitados juntos com a seleção do material, ou após seu compilamento; porém, é essencial que sejam claros e precisos, pois serão o norte do pesquisador em todas as etapas do processo. Neste estudo, os objetivos foram realizados *a priori*, e consistem em: i) Identificar o *status quo* do tema Competência Digital Docente no que tange a pesquisas do tipo stricto sensu no contexto brasileiro; ii) Identificar o universo lexical das produções acadêmicas selecionadas sobre o tema Competência Digital Docente.

Bardin (2016, p. 126) define corpus como “conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”, e estes podem ser do tipo entrevistas, relatórios, produções científicas, imagens, vídeos, entre outros. Para selecionar o corpus, a autora sugere que sejam seguidos alguns critérios, os quais denomina como regras, a saber: Regra da exaustividade: consiste em esgotar as possibilidades, ou seja, o pesquisador deverá considerar o máximo possível de materiais para a composição do corpus, de forma que não deixe de fora elementos importantes; Regra da representatividade: procedimento que sugere a análise em uma amostragem do material selecionado de forma a identificar se as escolhas feitas representam o universo da pesquisa; Regra da homogeneidade: para uma análise

adequada é essencial que o material seja homogêneo entre si, utilizando-se critérios de escolha limitados à sua natureza; Regra da pertinência: o pesquisador deverá avaliar se o corpus está adequado ao objeto de pesquisa, ou seja, se será capaz de atender aos objetivos delineados.

Na plataforma, o descritor “competência digital docente” apresentou somente um resultado, assim, para atender a regra da exaustividade, foi usado o descritor “competência digital”, o qual apresentou 15 resultados. Destes, quatro foram excluídos pelo critério de não seletividade, uma vez que tratavam de áreas de conhecimento de Administração Pública e Ciências da Informação, distanciando-se do campo da Educação, interesse dessa pesquisa.

Visando atender à regra de homogeneidade proposta pelo método, realizou-se a leitura dos títulos e resumos das onze referências pré-selecionadas, e excluiu-se seis estudos não alinhados ao tema, ou seja, que tratam de outras competências e/ou não se restringem ao universo docente, restando, assim, cinco monografias. Bardin (2016) sugere ainda, a regra da representatividade, a qual consiste em efetuar a análise em uma amostragem do material, a qual deve representar o universo inicial. Como os procedimentos feitos resultaram em poucas referências, não foi preciso limitar-se à uma amostragem; então, para confirmar se a trajetória de seleção feita foi adequada, realizou-se a leitura dos sumários e introdução, ratificando-se, dessa forma, as escolhas efetivadas, e atendendo a regra da pertinência proposta pelo método, a qual exige adequação dos documentos com os objetivos delineados.

As referências selecionadas no BDT que compõem o corpus desta pesquisa são três teses e duas dissertações, oriundas de universidades públicas (4) e privada (1), cujas defesas ocorreram no ano de 2015 (2) e de 2019 (3). Os metadados das referências estão dispostos no Quadro 17.

Quadro 22- Referências que compõem o corpus de análise.

Autor	Título / tipo	Programa/Instituição	Defesa
ESPINDOLA, Joice de	Percepção docente sobre os indicadores de Competência Digital (dissertação)	Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica. Universidade Federal de Pernambuco	27/02/2015
FERNANDES, Maria Onilma Moura	Competências em Tecnologias Digitais na Educação Superior no Brasil e em Portugal (tese)	Doutorado em Educação. Universidade Federal da Paraíba/ João Pessoa	30/04/2015
MATTOS, Matheus Carvalho de	Construção de um modelo de referência para aferição do nível de Competências Digitais de professores na Educação à Distância (tese)	Doutorado em Cognição e Linguagem. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes	25/07/2019

SANTOS, Adriana dos	As Competências do professor do século XXI: Possibilidades de formação em espaços disruptivos de aprendizagem (dissertação)	Mestrado em Educação. Universidade de Passo Fundo	19/08/2019
CANI, Josiane Brunetti	Letramento digital de professores de língua portuguesa: Cenários e possibilidades de ensino e de aprendizagem com o uso das TDIC (tese)	Doutorado em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Minas Gerais	27/02/2019

Fonte: **Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa.**

Os procedimentos de busca em portal específico configuraram um processo de revisão de literatura de produções do tipo *stricto sensu* no Brasil e permitiu identificar a natureza destas pesquisas que são correlatas ao tema de interesse da pesquisadora, conforme se descreve a seguir.

A pesquisa “Percepção docente sobre os indicadores de Competência Digital” (ESPINDOLA, 2015), realizada com professores do ensino Fundamental II da rede municipal de Recife, busca identificar como este grupo de profissionais percebe a Competência Digital para a docência e as relações com seus indicadores, em uma matriz elaborada pela pesquisadora a partir de referencial teórico consistente. Através de um questionário semiestruturado foram obtidos dados cujas análises detalhadas conduziram ao entendimento de que os professores percebem como importante o uso de tecnologias na educação, não como atrativo, mas como forma de desenvolvimento do educando e que, em sua maioria, eles têm uma compreensão desta competência, mesmo parcial ou sem embasamento teórico.

A tese elaborada por Fernandes (2015) se apoia no entendimento de que a construção de competências básicas para o uso de tecnologias da informação e comunicação pode contribuir com a construção de competências básicas do ensino superior, tornando a aprendizagem mais significativa no contexto de convergência tecnológica. Assim, a pesquisa objetivou analisar como são construídas as competências básicas em TIC, tomando como referência experiências desenvolvidas no Brasil e Portugal; e para tanto, realizou uma pesquisa exploratória em documentos emitidos pela União Europeia e em Projetos Pedagógicos de Estrutura Curricular de nove universidades públicas federais brasileiras e três universidades portuguesas. Os resultados revelaram que há uma intensidade de formulação de competências focadas nos recursos pessoais, relacionados ao “saber o quê e o por quê”, porém não

se atentam para a importância de integrar, combinar e mobilizar tais saberes no âmbito dos dois países.

O estudo de Mattos (2019) teve por objetivo desenvolver um modelo de referência para aferir os níveis de doze competências digitais específicas dos professores na Educação a Distância (EaD). Para desenvolver este modelo, o autor fez o mapeamento das competências digitais necessárias aos professores na EaD a partir da análise dos quesitos presentes em processos seletivos de instituições de ensino superior. Logo, a proposta foi validada por profissionais que atuam na EaD e aplicada em duas instituições brasileiras. Os resultados apontaram vulnerabilidades e possíveis deficiências relacionadas às competências digitais dos docentes, as quais sugere que sejam desenvolvidas em atividades formativas específicas.

A dissertação elaborada por Santos (2019), nomeada “As Competências do professor do século XXI: Possibilidades de formação em espaços disruptivos de aprendizagem”, cujo objetivo foi analisar a questão da formação de professores para o contexto do século XXI em espaços disruptivos de aprendizagem, com vistas ao desenvolvimento da Fluência Tecnológica Digital, baseou-se no Marco Comum de Competência Digital Docente, documento europeu de referência que fornece uma minuciosa descrição dos processos de avaliação da formação e da acreditação da competência digital docente. Assim, o estudo se fortalece a partir da construção de aportes teóricos-pedagógicos e com a realização de uma pesquisa-ação, e busca compreender o que é uma educação inovadora, caracterizar espaços disruptivos de aprendizagem e as suas possibilidades metodológicas, além de identificar competências e habilidades dos professores do século XXI. Os resultados demonstram que os espaços disruptivos de aprendizagem podem ser uma alternativa eficiente para a realização de processos de formação de professores com vistas ao desenvolvimento e aprimoramento de competências, em especial a fluência tecnológica digital.

Com enfoque um pouco diferenciado das anteriores, está a pesquisa de Cani (2019), a qual busca identificar se há relação entre os perfis pessoal e profissional de letramento digital dos professores e, a partir disso, propor o desenvolvimento de tecnologias digitais de informação e comunicação em suas práticas pedagógicas. Para identificar o perfil dos docentes, foi desenvolvido um questionário semiestruturado, o qual foi respondido por 57 professores de língua portuguesa de instituições das redes de ensino municipal, estadual e federal, localizadas no

município de Colatina (ES). Posteriormente, 39 desses professores participaram de um grupo focal cujo objetivo era que compartilhassem experiências vividas em sala de aula com o uso de TIC, além de impressões, possibilidades e/ou dificuldades sentidas. Na sequência, foi ofertado um curso de formação aos docentes com o propósito de desenvolver ações de uso/potencialização/diversificação das tecnologias digitais, visando seu desenvolvimento profissional e uma melhoria no processo de ensino-aprendizagem. Os resultados da pesquisa empreendida denotaram que os professores da rede municipal e estadual sentem dificuldades em adequar as tecnologias digitais a propósitos particulares, enquanto os da rede federal utilizam com mais propriedade; que os participantes, de forma geral, ainda estão em uma fase embrionária para uma prática tecnológica digital capaz de acompanhar as atuais transformações sociais; e, também, que os docentes reconhecem a importância das tecnologias digitais no ensino, contudo, embora façam uso pessoal de diversos recursos, carecem de uma formação específica para uso profissional.

Com este procedimento inicial de levantamento de referências já foi possível atender o objetivo primeiro desta pesquisa. Entende-se que quinze resultados para o termo competência digital, dos quais apenas cinco puderam ser relacionados aos estudos de CDD, é um dado baixo no que corresponde a produções do tipo *stricto sensu* em um país como o Brasil, que conta com diversos programas de pós-graduação relacionados à educação, inovação, tecnologias, desenvolvimento, entre outros.

O passo seguinte sugerido por Bardin (2016), ainda nesta etapa de leitura flutuante, é a referenciação dos índices e elaboração de indicadores. Um índice pode ser, por exemplo, a menção explícita de um tema numa mensagem, enquanto os indicadores, a frequência destes no texto. No caso deste, a referenciação dos índices faz menção à temática global “Competência”, seguida por “Competência Digital” e “Competência Digital Docente”. Os enquadramentos de índices realizados estão na Figura 24, que representa a análise categorial deste estudo.

Figura 30 - Análise categorial da pesquisa.



Fonte: Elaborado pela autora.

Qualquer texto permite interpretações diversas, por isso, é importante, inicialmente organizar como se dará a análise, exigindo do pesquisador a seleção de unidades comparáveis de categorização, e a delimitação de critérios, expressas pelo processo de codificação para o registro dos dados, segundo o preconizado pelo método de Análise de Conteúdo. Bardin, (2016) assevera que a organização da codificação compreende três escolhas, a saber: i) o recorte, que é a eleição dos elementos do material que serão analisados, expressos pelas unidades de registro e de contexto; ii) a enumeração, que é a escolha da forma de contagem as unidades de registro; iii) a classificação e a agregação, que corresponde à escolha das categorias consideradas no momento da análise.

Por ser este corpus de domínio linguístico textual composto por documentos da mesma natureza acadêmica, as unidades de registro escolhidas se deram no contexto semântico dos temas e na prevalência e relações de palavras relacionadas aos temas. Em sua obra mestre, Bardin (2016) destaca que tema é uma afirmação acerca de um assunto, ou ainda é a “unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios” (BARDIN, 2016, p. 136). Na sequência, realizou-se o processo de categorização, o qual consiste em agrupar certos elementos, como unidades de registros, através de rubricas. Este processo taxonômico estruturalista se dá através de duas etapas: o inventário, que é o isolamento das unidades; e a classificação, que é a organização das mensagens. As categorias foram estabelecidas *a priori*, ou seja, através do processo de “caixas”, conforme denominado pela própria autora. No caso deste estudo, foram delimitadas as palavras como categorias de análise, que são as unidades de significado.

Bardin (2016) reconhece a importância da palavra como unidade linguística de registro que representa o conteúdo. Assim, entre as diversas possibilidades que a

abordagem de Análise de Conteúdo permite, uma delas é a de frequência de palavras, o que permite identificar pela incidência, aquelas que representam o universo lexical de um tema. Não se trata de fazer, nesta pesquisa, uma análise lexicométrica profunda, tampouco uma análise de discurso sobre os efeitos de sentido provocados por estas unidades; trata-se de fazer um levantamento, *a priori*, dos vocábulos que aparecem com maior frequência no corpus selecionado e representá-los de forma visual para que pesquisadores sobre o tema possam identificar o universo lexical relacionado à CDD.

A última etapa sugerida na pré-análise é a organização do material, que significa prepará-lo de forma que facilite o manuseio e auxilie no processo de análise propriamente dito. Nesta etapa, as teses e dissertações selecionadas no BTD da CAPES foram salvas em formato pdf em uma pasta específica no computador pessoal da pesquisadora, com identificação dos nomes dos autores, título da referência e tipo de pesquisa (dissertação ou tese), de forma a otimizar a etapa dois, denominada exploração do material.

- Exploração do material

No capítulo denominado “A informatização da análise das comunicações”, Bardin (2016) reconhece que houve avanços em recursos informáticos que podem colaborar nos procedimentos de análise de conteúdo em três instâncias: no tratamento do texto; nas operações de análise do texto; e nas análises dos dados obtidos. A autora salienta que o computador não “faz tudo” e que é preciso atenção do pesquisador, contudo, destaca como vantagens: maior rapidez e rigor no processo; flexibilidade para uso de dados; é possível reproduzir e trocar documentos entre pesquisadores e manipular dados complexos; favorece a criatividade e reflexão sobre o processo, uma vez que otimiza o tempo e o trabalho do pesquisador. Considerando tais aspectos, optou-se por utilizar o software Atlas.ti⁵⁹ como recurso para a análise do corpus; portanto, realizou-se a exportação das cinco referências selecionadas e aplicou-se os protocolos de codificação e categorização já descritos.

Na sequência, foram levantados os índices de frequência de palavras do corpus através do software mencionado. Logo, os dados foram exportados para uma planilha Excel e agrupados pelas cinco referências e pelo total do corpus para

⁵⁹ Software utilizado para análise de dados quantitativos ou métodos mistos. Disponível em: <https://atlasti.com/>

dimensionamento de representatividade do léxico. Na seleção de palavras utilizou-se como critério de exclusão as consideradas instrumentais ou vazias, como artigos, conjunções, contrações, numerais, advérbios, pronomes e preposições. O corpus contou com um total de 170171 ocorrências, as quais foram classificadas em ordem decrescente para identificação daquelas com maior incidência. Foram selecionadas as 32 palavras predominantes, que representam 13,53% do corpus, ou seja, um universo bastante completo, uma vez que poucas palavras bastam para representar os elementos-chave de um texto, geralmente cinco. A Tabela 2 demonstra os dados extraídos para análise.

Tabela 2 - Frequência de palavras e percentual de representação do corpus.

	CANI (2019)		ESPINDOLA (2015)		MATOS (2019)		SANTOS (2019)		FERNANDES (2015)		TOTAL ISOLADO		MEDIDAS DE TENDÊNCIA	
	Ocorrências	% do texto	Ocorrências	% do texto	Ocorrências	% do texto	Ocorrências	% do texto	Ocorrências	% do texto	Ocorrências	% do corpus	Média	Desvio padrão
competências	47	0,11%	64	0,34%	247	1,18%	110	0,33%	1044	1,89%	1512	0,89%	302,4	422
tecnologias	437	1,04%	140	0,74%	69	0,33%	430	1,30%	295	0,54%	1371	0,81%	274,2	167
digitais	489	1,16%	59	0,31%	151	0,72%	298	0,90%	94	0,17%	1091	0,64%	218,2	177
digital	492	1,17%	212	1,12%	57	0,27%	259	0,79%	71	0,13%	1091	0,64%	218,2	176
professores	476	1,13%	206	1,09%	170	0,81%	207	0,63%	22	0,04%	1081	0,63%	216,2	164
competência	74	0,18%	294	1,55%	112	0,54%	97	0,29%	495	0,90%	1072	0,63%	214,4	180
educação	209	0,50%	36	0,19%	103	0,49%	248	0,75%	459	0,83%	1055	0,62%	211	162
recursos	179	0,43%	143	0,76%	110	0,53%	41	0,12%	571	1,04%	1044	0,61%	208,8	209
uso	437	1,04%	150	0,79%	97	0,46%	227	0,69%	125	0,23%	1036	0,61%	207,2	137
aprendizagem	230	0,55%	101	0,53%	108	0,52%	280	0,85%	273	0,49%	992	0,58%	198,4	88
formação	263	0,62%	73	0,38%	19	0,09%	242	0,73%	213	0,39%	810	0,48%	162	109
pesquisa	135	0,32%	83	0,44%	83	0,40%	206	0,63%	243	0,44%	750	0,44%	150	72
ensino	227	0,54%	69	0,36%	144	0,69%	175	0,53%	115	0,21%	730	0,43%	146	60
ser	140	0,33%	95	0,50%	69	0,33%	119	0,36%	279	0,51%	702	0,41%	140,4	82
alunos	268	0,64%	59	0,31%	118	0,56%	182	0,55%	58	0,10%	685	0,40%	137	89
conhecimento	136	0,32%	43	0,23%	62	0,30%	115	0,35%	229	0,41%	585	0,34%	117	73
forma	130	0,31%	41	0,22%	77	0,37%	174	0,53%	137	0,25%	559	0,33%	111,8	53
conhecimentos	62	0,15%	37	0,19%	25	0,12%	99	0,30%	293	0,53%	516	0,30%	103,2	110
trabalho	109	0,26%	100	0,53%	70	0,33%	67	0,20%	170	0,31%	516	0,30%	103,2	42
habilidades	65	0,15%	34	0,18%	53	0,25%	69	0,21%	292	0,53%	513	0,30%	102,6	107
comunicação	95	0,22%	34	0,18%	77	0,37%	44	0,13%	242	0,44%	492	0,29%	98,4	84
aula	242	0,57%	55	0,29%	42	0,20%	141	0,43%	11	0,02%	491	0,29%	98,2	94
PPC	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	483	0,88%	483	0,28%	96,6	216
desenvolvimento	77	0,18%	97	0,51%	30	0,14%	93	0,28%	184	0,33%	481	0,28%	96,2	56
professor	195	0,46%	109	0,58%	43	0,21%	109	0,33%	21	0,04%	477	0,28%	95,4	68
análise	49	0,12%	27	0,14%	107	0,51%	88	0,27%	177	0,32%	448	0,26%	89,6	58
informação	65	0,15%	61	0,32%	56	0,27%	40	0,12%	216	0,39%	438	0,26%	87,6	72
internet	225	0,53%	60	0,32%	54	0,26%	30	0,09%	42	0,08%	411	0,24%	82,2	81
processo	71	0,17%	22	0,12%	110	0,53%	63	0,19%	143	0,26%	409	0,24%	81,8	46
dados	95	0,22%	41	0,22%	20	0,10%	99	0,30%	152	0,27%	407	0,24%	81,4	52
profissional	95	0,22%	83	0,44%	29	0,14%	18	0,05%	167	0,30%	392	0,23%	78,4	60
práticas	263	0,62%	13	0,07%	03	0,01%	56	0,17%	52	0,09%	387	0,23%	77,4	106
Total selecionado	6077	14,42%	2641	13,94%	2515	12,02%	4426	13,43%	7368	13,35%	23027	13,53%	4605,4	2125
TOTAL CORPUS	42151	100%	18947	100%	20932	100%	32967	100%	55174	100%	170171	100%	34034,2	15110

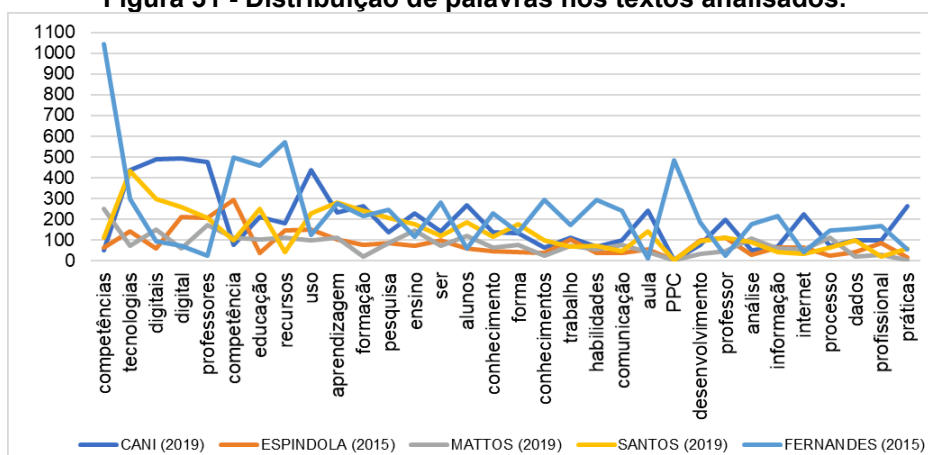
Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa.

Observa-se que há uma importante variação no quantitativo de frequência das palavras analisadas em cada um dos textos (destaque em cinza), comprovada através das medidas de tendência média e desvio padrão calculadas. Identifica-se que a palavra competências apareceu 47 vezes no texto de Cani (2019) e 1044 no de Fernandes (2015), ou seja, uma diferença de 490% entre os autores, ratificada pelo alto desvio padrão ($\sigma=422$). Por outro lado, identificou-se que a palavra trabalho teve

o menor desvio padrão (42) do corpus, o qual embora seja bastante alto em termos estatísticos, significa menor dispersão em relação à média calculada. Estes resultados eram esperados, pois estudos de léxico-estatística demonstram que não existe uma homogênea distribuição da frequência de palavras em textos, contudo, este é um procedimento importante de análise profunda do objeto de estudo, uma vez que permite identificar como está modulada a linguagem no interior do texto. A Figura 25 representa esta distribuição quantitativa das 32 palavras selecionadas, em cada um dos textos analisados.

Observa-se que todas as palavras elencadas foram identificadas nas cinco monografias, exceto a expressão Projetos Pedagógicos e Estrutura Curricular (PPC) que teve 483 ocorrências exclusivamente no texto de Fernandes (2015). Nota-se também que neste mesmo texto há uma incidência das palavras competências, competência, educação, recursos, conhecimentos, habilidades e comunicação, que se destaca em relação aos demais textos.

Figura 31 - Distribuição de palavras nos textos analisados.

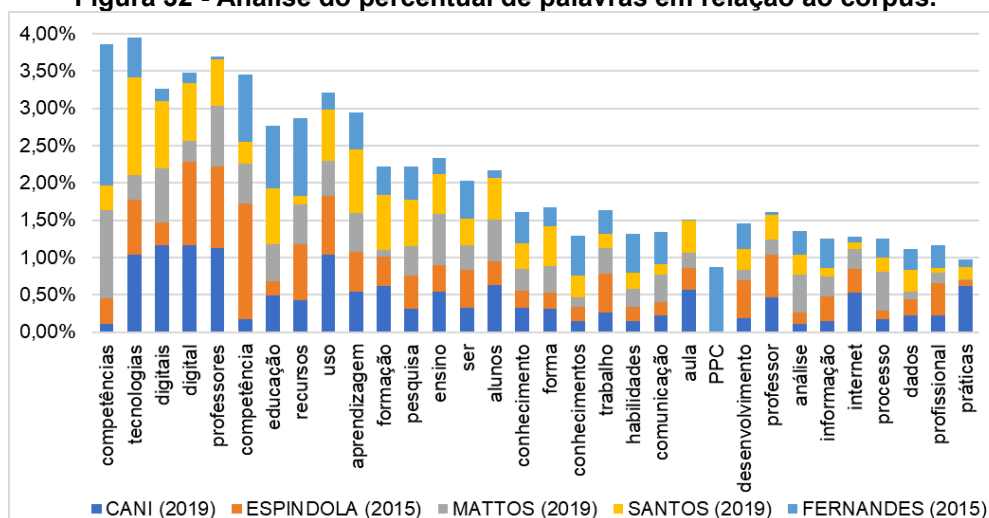


Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa.

Observa-se que todas as palavras elencadas foram identificadas nas cinco monografias, exceto a expressão Projetos Pedagógicos e Estrutura Curricular (PPC) que teve 483 ocorrências exclusivamente no texto de Fernandes (2015). Nota-se também que neste mesmo texto há uma incidência das palavras competências, competência, educação, recursos, conhecimentos, habilidades e comunicação, que se destaca em relação aos demais textos.

Para identificar o quanto cada autor aportou com relação ao seu corpus, avaliou-se de forma isolada o percentual de cada palavra em relação ao total do texto de cada um, conforme disposto na Figura 26.

Figura 32 - Análise do percentual de palavras em relação ao corpus.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa.

Esta análise de prevalência permite identificar que os autores que mais trataram do termo competências foram Fernandes (2015) e Mattos (2015), e do termo competência, foi Espíndola (2015). Observa-se que com relação aos termos professor/professores, alunos e aula, não houve grande contribuição de Fernandes (2015), porém somente esta autora tratou de PPC, o que permite induzir que sua pesquisa tem enfoque em currículo.

Analisando-se as palavras em uma perspectiva morfológica, encontrou-se três classes gramaticais: verbo (1 ocorrência); adjetivos (3 ocorrências, sendo duas similares, distintas apenas pela forma singular e plural); e substantivos (28 ocorrências), entre os quais três apresentaram tanto a forma singular quanto plural (competência/competências; professor/professores; digital/digitais), mas que foram mantidas em ambas as formas na análise por entender que representam escolhas dos autores. O Quadro 18 apresenta como se classificam gramaticalmente as palavras analisadas.

Quadro 23 - Classes de palavras identificadas no corpus.

Substantivos	Adjetivos	Verbos
competências; tecnologias; professores; competência; educação; recursos; uso; aprendizagem; formação; pesquisa; ensino; alunos; conhecimento; forma; conhecimentos; trabalho; habilidades; comunicação; aula; PPC; desenvolvimento; professor; análise; informação; internet; processo; dados; práticas	digitais; digital; profissional	Ser

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa.

Este levantamento permite inferir que o desenvolvimento da competência se relaciona com diversos elementos identificados pelos substantivos (como pesquisa,

formação, recursos, trabalho), e se concretiza como uma habilidade no âmbito digital que reflete no profissional, expressa pelos adjetivos. Ainda, nesta análise, identifica-se o verbo “ser”, que segundo dicionário Michaelis Online (2020) significa: “Ter características ou qualidades expressas pela palavra ou expressão que se refere ao sujeito”⁶⁰; ou seja, se diz “ser competente”, que é algo permanente, diferente do verbo “estar”, que indicaria uma situação transitória.

Visando representar de forma visual o universo lexical levantado, utilizou-se também a ferramenta nuvem de palavras do software Atlas.ti (Figura 27), cujo dimensionamento da palavra indica sua representatividade no corpus analisado, ou seja, quanto maior o tamanho da fonte, maior o índice de frequência. Esta representação, conhecida também como *Tag cloud*, é uma forma gráfica de apresentar dados linguísticos de relevância, destacando no centro da nuvem a palavra principal, e no seu entorno, de modo decrescente, as subjacentes.

Figura 33 - Universo lexical sobre competência digital docente no corpus analisado.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa.

Observando-se a imagem percebe-se que as cinco palavras que gravitaram no entorno de competências com maior incidência foram: tecnologias; digital(is); professores; educação; recursos e uso, o que permite inferir que, para o desenvolvimento desta competência no âmbito educacional é preciso ter e usar os recursos disponíveis. Essa inferência pode ser confirmada nas palavras de Granados; Díaz (2020, p. 74):

⁶⁰ Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/ser>. Acesso em 06 dez. 2020.

los docentes no solo deben estar al tanto del impacto y las posibilidades del uso de las TIC en la educación, pues a medida que posean estos recursos estarán en la capacidad de diseñar e implementar estrategias de enseñanza y aprendizaje mediadas por la tecnología, así como diseñar y evaluar material didáctico o recursos educativos en soporte digital; sino que también, necesitan contar con una formación inicial y continua que les permita lograrlo, tanto desde la perspectiva gubernamental como institucional.

Entre as palavras de destaque na nuvem está também a formação, um importante aspecto que deve ser incluído nas agendas políticas pois sabe-se que não basta “equipar” as instituições, é preciso, de sobremaneira, priorizar atividades formativas ao quadro de docentes, de forma que possam usar as tecnologias como aliadas no processo de ensino e aprendizagem.

- Tratamento dos resultados, inferência e interpretação

Bardin (2016, p. 46), destaca que a intenção da Análise de Conteúdo é “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”. Assim, a última etapa do método consiste em fazer o tratamento dos resultados obtidos, uma síntese das análises e o destaque das descobertas feitas, bem como interpretações inferenciais a partir das premissas feitas no início da pesquisa. A autora destaca também que a interpretação é um momento que exige intuição, capacidade reflexiva e crítica do pesquisador, pois aponta caminhos para a compreensão dos elementos analisados e possíveis soluções de questões levantadas. Assim, ao compilar e interpretar resultados, fazendo inferências que permitam a confirmação ou rechaço de hipóteses pode-se alcançar uma profunda compreensão dos fenômenos investigados.

As análises efetuadas na etapa anterior conduziram ao entendimento de que há nos textos os índices Competência, Competência Digital e Competência Digital Docente, os quais, embora analisados de forma isolada (por palavra, não por termo composto), se fazem presentes de forma crescente no texto, com uma relação direta entre competência (maior índice de frequência) e digital (segundo maior índice). Embora a expressão docente não foi elencada entre as 32 palavras mais incidentes, aparecem os vocábulos professor e professores, que denotam a área de Educação como campo das pesquisas realizadas.

A partir do levantamento de frequência de palavras do corpus pôde-se ratificar o entendimento de Bardin acerca do valor da palavra enquanto unidade de análise no domínio linguístico textual. Através das diferentes análises feitas em representações

gráficas, percebe-se que, embora as unidades não sejam homogêneas dentro de um texto, elas revelam tendências e, neste caso, permitiram identificar os vocábulos prevaletentes, as quais se infere que estão diretamente relacionadas ao tema competência digital docente e, compõe, seu campo ou universo lexical.

Considera-se que os objetivos delineados para este estudo foram alcançados, a saber:

i) identificar o *status quo* do tema Competência Digital Docente no que tange a pesquisas do tipo *stricto sensu* no contexto brasileiro. As buscas no BTB da CAPES recuperaram quinze pesquisas feitas sobre o tema competência digital, dentre as quais cinco foram consideradas alinhadas ao tema competência digital docente. Dessa forma, pôde-se identificar o teor dos estudos feitos, os pesquisadores envolvidos, os programas e as instituições de origem.

ii) Identificar o universo lexical das produções acadêmicas selecionadas sobre o tema Competência Digital Docente. Através do índice frequência de palavras dos textos foi possível elencar os 32 vocábulos de maior incidência, bem como analisar sua distribuição e relações no corpus. Assim, além das palavras competência/competências, professor/professores, digital/digitais, são de relevância sobre o tema, as seguintes: educação, recursos e uso.

Considerações finais

Cabe destacar que embora muitos considerem a AC como uma abordagem unicamente qualitativa, ela apresenta também nuances quantitativas que abrem caminho a técnicas estatísticas, sobretudo quando abarca índices de frequências em seu escopo, o que acontece na maioria das técnicas sugeridas por Bardin (2016). Essa possibilidade de mescla contribui para o enriquecimento de estudos, pois de forma eclética e sistematizada, pode complementar as debilidades presentes no método qualitativo e/ou no quantitativo e, ao mesmo tempo, tirar vantagens de seus pontos fortes, constituindo uma importante ferramenta para o pesquisador. Feitos todos os procedimentos viáveis de todas as etapas, é possível ainda utilizar-se dos resultados para fins teóricos ou pragmáticos e, ainda, elaborar outras possibilidades de análise com o corpus, uma vez que estudos profundos não se esgotam em uma única perspectiva.

Assim, entende-se que este estudo é apenas uma das possibilidades de análise deste extrato de corpus e que, naturalmente, apresenta limitações e

perspectivas de continuidade. Considerou-se que o software de análise quantitativa Atlas.ti foi suficiente para o levantamento do universo lexical do da literatura que aborda o tema competência digital docente, porém se outro software de análise textual, como Iramuteq ou Alceste, tivesse sido utilizado, a pesquisa poderia ter outras dimensões de análise linguística tais como as relações entre os elementos (análise sintática e coocorrência), os significados (análise semântica) e os efeitos de sentido (análise do discurso) de unidades do corpus, entre outras. Considera-se estas possibilidades como sugestões para estudos posteriores.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 3ª impress ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEHAR, P. A. **Competências em Educação a Distância**. Porto Alegre: Penso, 2013.

CARRERA FARRÁN, F. X.; COIDURAS RODRÍGUEZ, J. L. Identificación de la competencia digital del profesor universitario: un estudio exploratorio en el ámbito de las Ciencias Sociales. **REDU. Revista de Docencia Universitaria**, v. 10, n. 2, p. 273, 2 ago. 2012.

DOANE, D. P.; SEWARD, L. E. **Estatística Aplicada à Administração e à Economia**. 4. ed. Porto Alegre: AMGH Editora Ltda., 2014.

ENGEN, B. K. Understanding social and cultural aspects of teachers' digital competencies. **Comunicar**, v. 27, n. 61, p. 9–19, 1 out. 2019.

ESPINOSA, M. P. P.; PORLÁN, I. G.; SÁNCHEZ, F. M. Competencia digital: una necesidad del profesorado universitario en el siglo XXI. **Revista de Educación a Distancia (RED)**, n. 56, 30 jan. 2018.

EUROPEU, P.; CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA. **Recomendação do Parlamento Europeu** Bruxelas, 2006. Disponível em: <<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>>. Acesso em: 30 jun. 2020

FALLOON, G. From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework. **Educational Technology Research and Development**, v. 68, n. 5, p. 2449–2472, 29 out. 2020.

GARCÍA, A. M. R.; TORRES, J. M. T.; RODRÍGUEZ, J. S. Impacto de la productividad científica sobre competencia digital de los futuros docentes: aproximación bibliométrica en Scopus y Web of Science. **Revista Complutense de Educación**, v. 30, n. 2, p. 623–646, 9 abr. 2019.

GRANADOS, A. C.; DÍAZ, K. Y. A. Competencias digitales docentes: un acercamiento inicial. **Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior**, v. 11, n. 1, p. 47–80, 2020.

GUTIÉRREZ, A.; TYNER, K. Media Education, Media Literacy and Digital Competence. **Comunicar**, v. 19, n. 38, p. 31–39, 1 mar. 2012.

JOHNSON, R. B.; ONWUEGBUZIE, A. J. Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. **Educational Researcher**, v. 33, n. 7, p. 14–26, 2004.

KRUMSVIK, R. J.; RØKENES, F. M. Development of Student Teachers' Digital Competence in Teacher Education - A Literature Review. **Nordic Journal of Digital Literacy**, n. 4, p. 250–280, 2014.

LUCAS, M.; MOREIRA, A.; COSTA, N. Quadro europeu de referência para a competência digital: Subsídios para a sua compreensão e desenvolvimento. **Observatorio**, v. 11, n. 4, p. 181–198, 2017.

MARTINO, L. M. S. **Teoria das Mídias Digitais: linguagens, ambientes, redes**. 2. ed. Petrópolis; RJ: Editora Vozes, 2020.

MATTOS, M. C. DE. **Construção de um modelo de referência para aferição do nível de Competências Digitais de professores na Educação à Distância**. [Tese.] Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, 2019.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Measuring the Digital Transformation: A Roadmap for the future** Measuring the Digital Transformation. [s.l.] OECD, 11 mar. 2019.

PARK, H.; KIM, H. S.; PARK, H. W. A Scientometric Study of Digital Literacy, ICT Literacy, Information Literacy, and Media Literacy. **Journal of Data and Information Science**, p. 1–23, 24 jul. 2020.

PÉREZ, M. A.; DELGADO, Á. From Digital and Audiovisual Competence to Media Competence: Dimensions and indicators. **Comunicar**, v. 20, n. 39, p. 25–34, 1 out. 2012.

PETTERSSON, F. On the issues of digital competence in educational contexts – a review of literature. **Education and Information Technologies**, v. 23, n. 3, p. 1005–1021, 14 maio 2017.

REDDY, P.; SHARMA, B.; CHAUDHARY, K. Digital literacy: A review of literature. **International Journal of Technoethics**, v. 11, n. 2, p. 65–94, 2020.

RUIZ CABEZAS, A. et al. Formación del Profesorado Universitario en la Competencia Digital. **Pixel-Bit, Revista de Medios y Educación**, v. 58, n. 58, p. 181–215, 2020.

SÁ, P.; PAIXÃO, F. Contributos para a clarificação do conceito de competência numa perspetiva integrada e sistémica. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 26, n. 1, p. 87, 2013.

SILVA, B. Aprendizagem na cibercultura: Um novo olhar sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação Digital no contexto educativo ubíquo. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 6, n. 3, p. 17, 2018.

SILVA, K. K. A. DA; BEHAR, P. A. Competências Digitais na Educação: uma discussão acerca do conceito. **Educação em Revista**, v. 35, 2019.

SILVA JUNIOR, L. A.; LEÃO, M. B. C. O software Atlas.ti como recurso para a análise de conteúdo: analisando a robótica no Ensino de Ciências em teses brasileiras. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 24, n. 3, p. 715–728, set. 2018.

SPANTE, M. Hashemi, S. S.; Lundin, M.; Algers, A. Wang, S. Digital competence and digital literacy in higher education research: Systematic review of concept use. **Cogent Education**, v. 5, n. 1, p. 1519143, 1 jan. 2018.

STORDY, P. H. Taxonomy of Literacies Introduction. **Journal of Documentation**, v. 17, n. 3, p. 456–476, 2015.

TEJADA, J. Competencias docentes. **Profesorado**, v. 13, n. 2, 2009.

UNIDAS, O. DAS N. **Marco de competencias de los docentes en materia de TIC UNESCO**. [s.l.] Library, UNESCO Digital, 2019.

VILLA, S. V. et al. Competencias Docentes y Transformaciones en la Educación en la Era Digital. **Formación universitaria**, v. 12, n. 6, p. 3–14, dez. 2019.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZAVALA, D.; MUÑOZ, K.; LOZANO, E. Un enfoque de las competencias digitales de los docentes. **Revista Publicando**, v. 3, n. 9, p. 330–340, 30 jan. 2017.

APÊNDICE E - ROTEIRO DE ENTREVISTAS

O documento a seguir é um guia de orientação para as entrevistas individuais a partir das três dimensões definidas. Considere-se que embora a temática seja a mesma, a pesquisa não ocorrerá de forma igual entre os participantes. Por ser uma prática individualizada, profunda e personalizada, poderá tomar rumos diferentes no que tange a duração e quantidade de encontros, bem como os questionamentos e encaminhamentos, em cada caso. Entretanto, se buscará manter o foco no objetivo de cada dimensão em diálogos com o seguinte teor:

DIMENSÃO 1 IDENTIDADE PROFISSIONAL: Reconstruindo o caminho para a docência
<p>Objetivo: Aproximar-se dos percursos individuais de cada entrevistado, buscando conhecer sua trajetória de vida e de formação, os processos de escolha pela profissão, expectativas, influências, início da carreira e inserção na instituição atual.</p> <p><i>Entrada: Hoje a intenção é conhecer um pouco sobre O sua trajetória pessoal e profissional, destacando o caminho que você trilhou para chegar até aqui. Por tanto, farei algumas questões relacionadas a alguns aspectos específicos:</i></p> <p>- Trajatória de vida. Gostaria de conhecer um pouco sobre sua trajetória pessoal. Poderia me contar um pouco sobre você? Gostaria de destacar fatos ou pessoas de importância na sua vida?</p> <p>- História profissional. Como começou sua atividade docente? Quais foram os momentos de mudança na sua vida profissional (lugares, instituições, funções)? Houve acontecimentos ou pessoas que influenciaram na sua carreira?</p> <p>- Motivos que o levaram à docência Por que escolheu ser professor? Houve pessoas ou contexto de influência (aspectos econômicos, condições do momento, etc)</p> <p>- Expectativas quanto à docência Como imaginava que seria sua carreira? Tinha alguma preocupação profissional? Sua visão mudou com o tempo?</p> <p>- Formação recebida. Qual sua trajetória formativa? Houve fatores determinante para suas escolhas? Pensa em realizar alguma formação específica?</p> <p>- Relações sociais na instituição Como você lembra do seu ingresso no IFPR Campus Palmas? Como você percebe o seu clima de trabalho? Você participa ativamente de ações da instituição em parceria com colegas? Como?</p> <p>- Autoimagem. Como você se define enquanto docente? Você sente que os demais percebem você da mesma forma que você se percebe?</p> <p>- Reconhecimento social Você se sente reconhecido socialmente? Como ou em que momentos? Como você reconhece a função social da sua profissão?</p> <p>- Sentimentos de prazer e sofrimento no trabalho. Você se sente satisfeito com o trabalho que você desenvolve? O que não lhe satisfaz na sua profissão?</p> <p>- Relações de gênero. Você acha que seu gênero impacta ou influencia no seu trabalho ou nas suas relações?</p> <p>- Expectativa de futuro na profissão. Você tem alguma expectativa profissional específica (por exemplo assumir alguma função, mudar de instituição...?) Como você percebe o futuro da profissão docente?</p> <p>- Crise profissional. Em algum momento você se sentiu ou sente sintomas de crise profissional? Por exemplo, se sente desorientado ou com vontade de deixar a profissão. Por quê ou como isso ocorre?</p>
DIMENSÃO 2

SER DOCENTE NA ATUALIDADE: Demandas e crise
<p>Objetivo: retomar aspectos que contribuíram para a construção da identidade docente com ênfase nas demandas da atualidade, identificando percurso formativo, processo de familiarização com recursos digitais, experiências na prática docente e dificuldades sentidas.</p>
<p>Entrada: Na última entrevista conversamos sobre sua trajetória pessoal e profissional, hoje retomaremos com ênfase no que representa ser docente na atualidade. Portanto, as questões serão direcionadas ao uso de tecnologias na educação, a partir dos seguintes aspectos:</p> <p>- Uso de recursos digitais em âmbito não-laboral Quais tecnologias ou dispositivos você costuma usar fora do ambiente laboral e com que finalidade?</p> <p>- Familiarização e uso de TIC na docência. Você costuma usar TIC na sua prática docente? Como? Desenvolve projetos/atividades específicas? Você se sente suficientemente familiarizado? Percebe limitações suas?</p> <p>- Formações para uso de TIC. Você tem alguma formação específica relacionada ao uso de tecnologias educacionais? Tem experiências auto formativas? Alguém próximo te ensinou a usar recursos? Poderia citar exemplo.</p> <p>- Percepções e crenças sobre as TIC na educação Acredita que as TIC auxiliam, efetivamente, no processo de ensino e aprendizagem? Como? E quais seus inconvenientes?</p> <p>- Experiências significativas de uso de TIC Você tem experiências -positivas ou não-em aulas ou projetos a destacar?</p> <p>- Momento sócio-histórico: contexto pandemia O que a pandemia mudou em sua forma de ensino?</p> <p>- Dificuldades percebidas e sentimentos relacionados Como você se sente com o uso de TIC? Como se sentiu no contexto de ensino remoto e híbrido?</p> <p>- Atitude ante a mudanças. Como você percebe as mudanças que vem ocorrendo pela inserção das tecnologias no cotidiano e na educação? Quais suas atitudes em relação a esse processo? Apresenta interesse em aprender e desenvolver coisas novas?</p> <p>- Crise docente Como se sente enquanto professor nesse mundo digital? Como está lidando com essas mudanças?</p> <p>- Perspectivas futuras Você pretende implementar TIC de alguma maneira permanente ou não em sua prática?</p>
DIMENSÃO 3 COMPETÊNCIA DIGITAL DOCENTE: Autopercepção
<p>Objetivo: Aprofundar-se sobre aspectos mais específicos da Competência Digital Docente, incluindo sua percepção sobre esse construto e sobre suas habilidades.</p>
<p>Entrada: A Competência Digital é entendida como essencial para permitir uma participação social mais efetiva. No caso de docentes, é entendida, na literatura, como a competência do professor no uso das TIC com bom critério pedagógico e consciência de suas implicações para estratégias de aprendizagem e formação digital dos estudantes. Nesse contexto...</p> <p>- Percepções sobre a CDD <i>Você considera que a CDD é necessária para o exercício de sua profissão?</i></p> <p>- Estratégias ou formações para desenvolver a CDD <i>O que você fez ou faz para desenvolver sua CDD?</i></p> <p>- Autopercepção sobre sua CDD Como usa as tecnologias digitais para ensinar e aprender? <i>Como percebe suas habilidades digitais nas seguintes áreas:</i> -----</p> <p>ÁREA 1 – ENVOLVIMENTO PROFISSIONAL Procura identificar as competências do professor no que diz respeito ao uso de tecnologias digitais para comunicação, colaboração e desenvolvimento profissional. <i>Você usa TD para se comunicar entre pares, colaborar em projetos ou para atividades formativas para você? Que tipo? Você costuma refletir se elas propiciam benefícios e/ou contribuem para algum tipo de êxito na sua profissão? Quais?</i></p> <p>ÁREA 2: TECNOLOGIAS E RECURSOS DIGITAIS</p>

Diz respeito à utilização de tecnologias e recursos digitais, especificamente, à capacidade de selecionar, usar, adaptar e partilhar, considerando a proteção de dados.

Como você seleciona e avalia a adequação dos recursos e tecnologias para suas aulas?

Você consegue criar ou fazer adaptações em recursos digitais para atender seus objetivos específicos de aprendizagem de seus alunos? Poderia citar exemplos?

Você tem conhecimentos sobre medidas para proteção de dados? Que cuidados toma ao partilhar recursos e materiais?

ÁREA 3: ENSINO E APRENDIZAGEM

Refere-se à capacidade dos docentes para gerirem e organizarem o uso de tecnologias digitais no processo de ensino e de aprendizagem.

Você experimenta novos recursos ou formatos e métodos pedagógicos para o ensino?

Usa tecnologias e serviços digitais para melhorar a interação e a colaboração com e entre os estudantes?

A aprendizagem autorregulada é aquela que o aluno tem noção do seu progresso, monitorando e refletindo sobre as diferentes etapas. Você utiliza algum recurso que contribua para essa tomada de consciência por parte dos estudantes?

ÁREA 4: AVALIAÇÃO

Refere-se às competências na avaliação, concretamente na forma como são usadas as tecnologias digitais para melhorar o processo de avaliação dos estudantes.

Você usa tecnologias digitais para algum tipo de avaliação? Quais e como são usadas?

Usa recursos e estratégias que possibilitem que os estudantes planejem, documentem e/ou acompanhem sua aprendizagem de alguma forma? Quais? Como?

Usa tecnologias digitais para fornecer feedback oportuno e direcionado aos estudantes sobre seu percurso formativo?

ÁREA 5: FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES

Remete para a capacidade de utilizar as tecnologias digitais para aumentar a inclusão, personalização e o envolvimento ativo dos estudantes no ensino.

Procura utilizar recursos para aumentar o engajamento ativo e a inclusão daqueles que possuem dificuldades ou necessidades específicas (quando for o caso) dos estudantes? Quais? Como isso ocorre?

Usa tecnologias digitais para atender às diversas necessidades de aprendizagem dos aprendentes, permitindo que estes progridam a diferentes níveis e velocidades e sigam caminhos e objetivos de aprendizagem individuais? Como?

ÁREA 6: PROMOÇÃO DA COMPETÊNCIA DIGITAL DOS ESTUDANTES

Diz respeito às competências docentes para auxiliar os estudantes a usar tecnologias digitais de forma criativa e responsável.

Você incentiva os estudantes a usar tecnologias digitais de forma criativa, ética e segura? Como?

Você promove atividades que exijam do aluno certo nível de literacia digital? (ex. que encontrem informação e recursos em ambientes digitais; organizem, processem, analisem e interpretem informação; e comparem e avaliem criticamente a credibilidade e a fiabilidade da informação e das suas fontes).

Você alerta ou toma medidas que garantam o bem-estar físico, psicológico e social dos estudantes para uso de TDIC?

- Perspectivas futuras desenvolvimento CDD:

Você sente necessidade e/ou planeja fazer alguma formação relacionada a CDD?

APÊNDICE F - CARTA RELATO DA EXPERIÊNCIA METODOLÓGICA

Estimado Colega,

Como você está se sentindo? Espero que muito bem! Eu estou muito contente por chegarmos a esse momento. Talvez um dos mais importantes da pesquisa! É a hora de saber o que representou para você todo esse processo.

Vou contextualizar abaixo alguns pontos para a realização dessa última etapa:

O método histórias de vida utilizado nessa pesquisa tem por intenção não apenas conhecer sua trajetória e seu fazer-docente, mas também promover momentos introspectivos que conduzam a reflexões sobre seu percurso, seu valor enquanto profissional, suas angústias e dificuldades, conflitos internos e externos, entre tantos outros aspectos que afetam nossa profissão cotidianamente.

Como já mencionado em nossos encontros, as sessões de entrevistas circundaram três aspectos: A primeira sessão teve por objetivo resgatar sua identidade

profissional, revelando seu caminho para a docência; a segunda, buscou identificar o que representa para você ser docente na atualidade, considerando o uso de tecnologias digitais em sua prática docente; e a terceira, cujo enfoque foi a Competência digital docente, aproximou-se de aspectos que estão imbricados no desenvolvimento dessa competência, fomentando sua autopercepção sobre este tema.

A carta pessoal é um gênero textual autêntico, de caráter íntimo. Utilizada desde a antiguidade, visa transmitir mensagens subjetivas, entre as quais estão os relatos de experiências vivenciadas e a expressão de sentimentos e anseios.

Através desse recurso, eu gostaria de receber suas impressões sobre o processo de entrevistas realizado, ou seja, um relato com as contribuições ou debilidades dessa experiência metodológica. A premissa desse estudo não é fazer pesquisa “sobre” os participantes, mas sim, “com” os participantes, portanto, tudo o que você puder elencar será de grande valor para a construção desse projeto coletivo.

Para facilitar listei abaixo alguns questionamentos introspectivos que podem nortear seu relato escrito. Contudo, essa é uma escrita livre, pode (e deve) ir além dos pontos aqui trazidos. Não se prenda à formalidades, escreva o que sentir!

O que o método histórias de vida representou para mim enquanto pessoa e profissional? Como posso qualificar e descrever essa experiência a partir das três dimensões dos três encontros realizados? Que sentimentos e sensações foram mobilizados em mim nas sessões de entrevista ou após? Foi possível ter maior consciência sobre minha relação com as tecnologias de informação e comunicação e meu uso na prática docente? O que percebi? As sessões foram capazes de favorecer estados de reflexão sobre minha identidade, crise profissional e competência digital? O que conclui sobre esses aspectos? O que poderia ter sido abordado ou que outro instrumento poderia ter sido útil nessa pesquisa? Quais as maiores contribuições desse tipo de pesquisa?

Sim, eu sei que muitas ideias devem estar pipocando na sua cabeça. E eu terei muito prazer em ler tudo isso!

Finalizo essa carta agradecendo mais uma vez suas valiosas contribuições. Foi muito bom saber mais de você, conhecer sua trajetória e sua forma de trabalhar. Tenha certeza de que você é muito importante e que pessoas como você fazem diferença no mundo!

Um abraço,
Daiane

APÊNDICE G - CARTA: REFLETINDO SOBRE A SUA HISTÓRIA

Do que desistimos, no que persistimos;
O que preservamos, o que desprezamos.
A síntese de quem somos, o todo que nos revela, é um mosaico de desistências e
persistências.
O rosto que teremos no futuro está sendo erigido agora.
(Pe. Fabio de Mello)

Querido Participante,

Chegamos a uma nova etapa da pesquisa: a reconstrução da história de vida a partir das dimensões estabelecidas nas entrevistas. A Dimensão 1: Identidade profissional: reconstruindo o caminho na e para a docência que teve por objetivo resgatar sua identidade profissional, revelando sua trajetória. A Dimensão 2: Ser docente na atualidade que tratou do uso de tecnologias digitais em sua prática docente; e a Dimensão 3: Competência Digital Docente, a qual aproximou-se de aspectos que estão imbricados no desenvolvimento dessa competência, fomentando sua autopercepção sobre este tema.

Como verá, cada dimensão, representa uma “capa” não só da sua história, mas da sua identidade, que se reflete no seu fazer pedagógico. Por isso, cada seção leva um subtítulo relacionado à temática abordada na dimensão e a você, à sua representação. É uma parte de um todo. Assim, ao olhar esse todo, é natural que surjam algumas reflexões e emoções, sobre tudo o que nos move, o que fizemos e o que desejamos fazer. Afinal a vida é feita de tudo isso... Ações, fatos e pessoas que mudam seu curso e que permanecem para sempre na memória.

Para registrar essa momento da pesquisa, gostaria que me retornasse com uma outra carta. Gostaria que me contasse como se sentiu ao receber o material e ler sua história. Que sentimentos surgiram ao ver plasmada no papel a sua trajetória? Como você percebeu o seu desenvolvimento profissional, sua prática pedagógica e sua relação com as tecnologias? A narrativa favoreceu novos momentos de reflexão? Em que dimensões?

Reforço que essa é uma escrita livre, que pode (e deve) ir além dos pontos aqui trazidos. Não se prenda a formalidades, escreva o que sentir! Nossa profissão é permeada por sentimentos! E quanto mais informações no seu feedback, mais condições terei de analisar as possíveis contribuições da metodologia empregada.

Finalizo essa carta agradecendo mais uma vez sua colaboração. Aprendi muito com sua bela história!

Um abraço,
Daiane

APÊNDICE H - CARTA CONVITE PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Sou Daiane Padula Paz, professora do IFPR Campus Palmas, doutoranda do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Estou desenvolvendo a pesquisa “Competência digital e identidade profissional docente” que tem por objetivo analisar como a Competência Digital Docente é construída na identidade profissional do professor. Para tanto, a pesquisa utilizará o enfoque biográfico-narrativo o qual buscará nas histórias de vida, identificar elementos na trajetória pessoal e profissional do docente que possam incidir na sua Competência Digital.

Para participar, você deve atender aos seguintes critérios de inclusão na pesquisa:

1. Possuir no mínimo cinco anos de experiência docente (não necessariamente no IFPR);
2. Ser, atualmente, professor do quadro efetivo do Instituto Federal do Paraná, Campus Palmas;
3. Ministrando ou ter ministrado, nos últimos cinco anos, ao menos uma disciplina em cursos de Licenciatura nesta instituição;
4. Ter conhecimentos mínimos, afinidade e/ou experiência de uso de Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação (não precisa ter formação específica);
5. Ministrando ou ter ministrado algum componente curricular (ou curso) através do modelo híbrido ou remoto na instituição durante o período de pandemia.

Caso aceite colaborar na pesquisa, você deverá participar das seguintes atividades:

- Preencher um formulário com dados sociodemográficos (tempo estimado 10 min);
- Participar de entrevistas narrativo-biográfica realizada de forma individual (sessões, horários e local a combinar. Estima-se 3 sessões de uma hora cada);
- Realizar a revisão da transcrição textual do material coletado.

Ressalta-se que as atividades mencionadas poderão ocorrer de forma presencial ou on-line, dependendo das circunstâncias da pandemia, dos decretos vigentes e, também, de sua preferência. Em qualquer caso, prezamos pela saúde dos participantes e pela prevenção da propagação da COVID-19.

Solicito que se tiver interesse em participar voluntariamente da pesquisa, se manifeste respondendo a este convite ao email daiane.paz@ifpr.edu.br no prazo de sete dias úteis. Assim, entrarei em contato para explicar de forma detalhada os procedimentos e para apresentar o Termo de consentimento Livre e Esclarecido e de Consentimento de Uso De Dados, Imagens, Sons e Voz.

Destaco que serão anonimizados ou suprimidos todos os dados que possam identificar os participantes (nome próprio, lugares, detalhes específicos) e que serão seguidos todos os protocolos éticos, legais e sanitários para sua segurança. Além disso, ressalto que você tem total liberdade para desistir da participação na pesquisa, a qualquer momento, se qualquer ônus.

Fico à espera de uma resposta. Desde já agradeço sua atenção e colaboração.

Daiane Padula Paz

APÊNDICE I - FICHA PERFIL DOCENTE

PERFIL DOCENTE	
Complete os dados abaixo com suas informações.	
DADOS PESSOAIS	
Nome:	
E-mail para contato:	Telefone:
Data de nascimento:	
Gênero:	Estado civil:
DADOS FUNCIONAIS	
Área de nomeação no IFPR	
Colegiado(s) em que atua no IFPR Campus Palmas:	
Tempo de magistério (indicar ano): Desde xxxx	
Tempo de atuação no IFPR Campus Palmas (indicar data de ingresso no campus): Desde xxx	
TRAJETÓRIA FORMATIVA	
<p>Por favor descreva sua trajetória formativa básica indicando curso(s) e instituição(es) e áreas de pesquisa de sua graduação e pós-graduação. Se estiver cursando no momento, indicar instituição, nome do programa, linha de pesquisa e título do projeto. (Quanto mais informações sobre seu processo de formação, melhor).</p>	
<p>Possui alguma formação específica para uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação? (indicar nome do curso, instituição e carga horária se tiver).</p>	
<p>Possui alguma formação não formal para uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação? (Indicar plataforma ou meio como aprendeu).</p>	
<p>Desenvolve ou já desenvolveu projetos ou atividades usando Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação em sua prática docente? Indicar exemplos.</p>	

APÊNDICE J - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E TERMO DE CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ (Versão física)

Título da pesquisa: Competência digital e identidade profissional docente

Pesquisadora: Prof.^a Daiane Padula Paz - e-mail: daiane.paz@ifpr.edu.br

Endereço: Av. Manoel Inacio de Loyola, 1425 Ap 101, Centro Palmas – PR, CEP 85555-000
Telefone: (46) 984046046

Orientador: Prof. Dr. Edilson Pontarolo – e-mail: epontarolo@utfpr.edu.br

Endereço: Via do Conhecimento, Km 1, Fraron, Pato Branco, PR, CEP 85503-390. Telefone: (46)3220-2608

A) INFORMAÇÕES AO PARTICIPANTE

1. Apresentação da pesquisa: Prezado(a) Professor(a), você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa de doutorado intitulada “Competência digital e identidade profissional docente”, do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da UTFPR *Campus* Pato Branco.

2. Objetivos da pesquisa: Este estudo visa analisar como a Competência Digital Docente é construída na identidade profissional do professor.

3. Participação na pesquisa: A sua participação na pesquisa implica em duas etapas. Na primeira etapa, você responderá um questionário disponibilizado em plataforma on-line (Google Forms) com questões sobre aspectos sociodemográficos e sobre Competência Digital Docente. O tempo previsto para você responder ao questionário é de aproximadamente 30 minutos, contudo não há limitação, podendo usar o tempo que considerar necessário. Na segunda etapa, você irá conceder uma entrevista à pesquisadora acerca de sua vivência sobre sua trajetória pessoal e profissional, incluindo suas experiências com tecnologias digitais em sua prática docente. Esta entrevista será dividida em três etapas, realizadas em dias alternados. A primeira etapa será sobre sua trajetória pessoal, a segunda trajetória profissional e a terceira, sobre o uso de tecnologias educacionais. O tempo estimado para cada entrevista é de aproximadamente 60 minutos, podendo variar conforme sua necessidade. A entrevista será gravada em áudio utilizando-se um software específico para esse fim, e posteriormente terá seu conteúdo transcrito, o qual será de acesso exclusivo aos pesquisadores. A seu critério, a entrevista poderá ser realizada de forma on-line ou presencial. Caso presencial, poderá ser realizada nas dependências do IFPR Campus Palmas, com agendamento prévio. Caso on-line, será realizada em alguma plataforma do tipo webconferência com vídeo e áudio ativados para melhor interação entre entrevistado e pesquisador. Em ambos os casos, as entrevistas serão marcadas previamente, conforme sua disponibilidade.

4. Confidencialidade: Com base no inciso IV da Resolução 466/2012, todas as informações que você fornecer serão utilizadas somente para esta pesquisa e tendo a garantia de manutenção do sigilo e da privacidade. A entrevista que conceder será gravada e transcrita, e ficará resguardado o seu anonimato e privacidade durante e após a pesquisa, sendo utilizada apenas sua narrativa e um nome fictício. Caso tenha algo que não seja de seu interesse que se torne público, será possível informar à pesquisadora durante as entrevistas.

5. Desconfortos, Riscos e Benefícios: Considera-se que a participação na pesquisa oferece riscos mínimos. Por ser uma entrevista em profundidade, seu tempo de duração pode ser mais longo, o que pode provocar cansaço no participante. Por utilizar-se do método história de vida, é possível também que sejam evocados momentos do passado que provoquem algum desconforto emocional ou mesmo constrangimento ao tratar sobre suas relações com as tecnologias. Caso ocorra alguma das situações acima, o entrevistado poderá solicitar que o processo seja interrompido a qualquer momento, sem ônus. Para minimizar os efeitos de possíveis sentimentos negativos, que possam surgir no decorrer de sua participação na pesquisa colocamo-nos à disposição para dialogar e para maiores esclarecimentos e encaminhamentos pelo e-mail daiane.paz@ifpr.edu.br

Quanto aos benefícios, não há benefícios diretos para os participantes decorrentes da pesquisa realizada. Os benefícios indiretos são aqueles relacionados à abrangência e à produção do conhecimento científico advindo através desta pesquisa qualitativa de cunho social aplicado na

educação. Entende-se que a difusão dos resultados deste estudo poderá colaborar com pesquisas do mesmo teor e em outros contextos.

6. Critérios de inclusão e exclusão de participantes

6a) Critérios de Inclusão, cumulativamente:

Professores do quadro efetivo do Instituto Federal do Paraná, *Campus* Palmas que ministram aulas em cursos Licenciatura nesta instituição; Que possuam no mínimo cinco anos de experiência docente, dos quais, no mínimo um ano deve ter sido com atividades no campus Palmas; Que tenham alguma formação na área e/ou experiências práticas de integração em suas aulas ou projetos; Que tenham ministrado no mínimo vinte horas de aula de algum componente curricular ou curso específico através do modelo híbrido e/ou remoto entre os anos 2020/2021.

6b) Critérios de Exclusão: Não se aplicam.

7. Direito de sair da pesquisa e a esclarecimentos: Você tem liberdade de responder somente às questões que considerar necessárias e importantes para informar durante a entrevista. Lembramos que a sua participação é voluntária, você tem a liberdade de não querer participar, e pode desistir, em qualquer momento, mesmo após ter iniciado as entrevistas, sem nenhum prejuízo para você. Caso tenha o interesse de mais esclarecimentos sobre a pesquisa, poderá ser realizado contato em qualquer etapa do processo.

Caso deseje receber o resultado desta pesquisa, caso seja de seu interesse, após você concordar em participar e manifestar o seu consentimento em relação aos termos desta pesquisa, você poderá assinalar o respectivo campo no questionário disponibilizado em plataforma on-line, que conterà as seguintes perguntas/opções:

() Quero receber os resultados da pesquisa.

() Não quero receber os resultados da pesquisa.

8. Ressarcimento ou indenização: Caso você aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira. Esta pesquisa não terá nenhum custo financeiro ou material para a participante. Contudo, a participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização nos termos da Lei; conforme os artigos 10, 15 e 17 da Resolução 510/2016 – CNS.

ESCLARECIMENTOS SOBRE O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP) é constituído por uma equipe de profissionais com formação multidisciplinar que estão trabalhando para assegurar o respeito aos seus direitos como participante de pesquisa. Ele tem por objetivo avaliar se a pesquisa foi planejada e será executada de forma ética. Se você considerar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você foi informado ou que você está sendo prejudicado de alguma forma, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR). Endereço: Av. Sete de Setembro, 3165, Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR, telefone: 3310-4494, e mail: coep@utfpr.edu.br

B) CONSENTIMENTO DO PARTICIPANTE

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação direta (ou indireta) na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos, benefícios, ressarcimento e indenização relacionados a este estudo.

Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo, permitindo que a pesquisadora relacionada faça gravação de imagem e som de voz de minha pessoa para fins de pesquisa científica/educacional.

Eu declaro estar ciente que a entrevista será gravada em áudio e posteriormente terá seu conteúdo transcrito, o qual será de acesso exclusivo aos pesquisadores.

Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, não

devo ser identificado(a) por nome ou qualquer outra forma, caso não deseje expressamente ser essa minha vontade.

Estou consciente que posso deixar esse estudo a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Dados do(a) participante

Nome completo: _____

Data de nascimento: _____ Telefone: _____

Endereço: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ Estado: _____ CEP: _____

Data: _____ Assinatura: _____

Se tiver dúvidas com relação ao estudo, direitos do participante, ou riscos relacionados, você deve contatar a pesquisadora Daiane Padula Paz, pelo e-mail daiane.paz@ifpr.edu.br ou Edilson Pontarolo (epontarolo@utfpr.edu.br). Se tiver reclamações sobre seus direitos em relação à pesquisa, pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Endereço: UTFPR Reitoria - Av. Sete de Setembro, 3165, Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR; telefone: (41)3310-4494; e-mail: coep@utfpr.edu.br.

Eu, Daiane Padula Paz, declaro ter apresentado o estudo e ter explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Data: ____/____/____

Assinatura: _____

OBS: Este documento deve conter duas vias iguais, sendo uma pertencente ao pesquisador e outra ao participante da pesquisa.

APÊNDICE K - TERMO DE ANUÊNCIA

28/06/2021

SEI/IFPR - 1275604 - Termo de Anuência



INSTITUTO FEDERAL
Paraná



Ministério da Educação

TERMO DE ANUÊNCIA

Eu, Roberto Carlos Bianchi, Diretor Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, Campus Palmas, sob CNPJ 10.652.179/0010-06, declaro anuência, a pedido da servidora Daiane Padula Paz, para realização da pesquisa "Competência Digital e Identidade Profissional Docente" desenvolvida através do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional, da UTFPR Campus Pato Branco, cujo objetivo será analisar como se constitui a Competência Digital na Identidade Profissional Docente. A pesquisa será efetivada junto a docentes desta instituição, através de entrevistas individuais, os quais serão selecionados a partir de critérios próprios de sua metodologia e contatados via e-mail institucional.

Autorizo ainda, a parte interessada a realizar atividades relacionadas à pesquisa nas dependências do IFPR Campus Palmas, se houver necessidade, atendendo os protocolos de segurança sanitária contra a propagação do Coronavírus e utilizar o nome do IFPR Campus Palmas publicamente no projeto e relatório da pesquisa, assim como nas demais publicações decorrentes.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução CNS no 466/12 e suas complementares, comprometendo-se a seguir protocolos éticos de pesquisa, mantendo o sigilo de informações e garantindo a não utilização de dados em prejuízo das pessoas e/ou da instituição.

Destaco que a pesquisadora deverá apresentar Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, antes de iniciar os procedimentos de coleta de dados.



Documento assinado eletronicamente por **ROBERTO CARLOS BIANCHI, DIRETOR(a)**, em 28/06/2021, às 10:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539 de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ifpr.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 1275604 e o código CRC 07048655.

Referência: Processo nº 23411.001646/2021-19

SEI nº 1275604

INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ | PALMAS/DG/IFPR/PALMAS-DG/PALMAS
Rua Emilio Bertolini, nº 54, Curitiba - PR | CEP CEP 82920-030 - Brasil