

DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229v33n2e28076>

Itinerâncias docentes em cenários virtuais de aprendizagem: experiências com dispositivos móveis

Teaching itinerancies in virtual learning environments: experiences with mobile devices

Itinerarios docentes en escenarios de aprendizaje virtual: experiencias con dispositivos móviles

Willian Lima Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9298-1226>

Anne Alilma Silva Souza Ferrete

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9637-6616>

Resumo: O estudo em tela apresenta a seguinte questão de pesquisa: de que forma as práticas docentes constituídas na experiência com os dispositivos móveis na pandemia se fazem presentes no contexto da sala de aula pós-ensino remoto? Assim, teve como principal objetivo compreender como as práticas docentes constituídas na experiência com os dispositivos móveis, no Ensino Remoto Emergencial (ERE), estão presentes no contexto da sala de aula, ao se considerar o itinerário prático e formativo vivenciado pelos professores durante a pandemia. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa. Os interagentes da pesquisa foram 25 professores efetivos atuantes no Ensino Fundamental da rede pública do município de Jeremoabo/BA, lotados em três instituições localizadas no centro da cidade. Os dados foram produzidos por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas e, posteriormente, analisados a partir da técnica de análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (2016). Como resultado, o estudo apontou um movimento significativo na incorporação dos dispositivos móveis, na prática de alguns professores, sobretudo na criação de cenários virtuais de aprendizagem, quando comparado a pesquisas anteriores realizadas na região. Esse movimento se deve principalmente às experiências vivenciadas na pandemia, resultantes do processo autoformativo demandado pelo ERE.

Palavras-chave: cenários virtuais de aprendizagem; educação; práticas docentes; tecnologia móvel.

Abstract: The study under analysis presents the research question: how are teaching practices formed through the experience with mobile devices during the pandemic, which are present in the classroom context after remote teaching? Thus, its main objective was to understand how teaching practices developed through the experience with mobile devices, in Emergency Remote Teaching (ERT), are present in the classroom context, considering the practical and formative journey experienced by teachers during the pandemic. This is a qualitative study. The research participants were 25 full-time teachers working in elementary education in the public network of the municipality of Jeremoabo/BA, assigned to three institutions located in the city center. The data were collected through questionnaires and semi-structured interviews and were subsequently analyzed using the Content Analysis technique, from Bardin's (2016) perspective. As a result, the study indicated a significant movement in the incorporation of mobile devices in the practice of some teachers, especially in the creation of virtual learning environments compared to previous research conducted in the region. This movement is mainly due to the experiences lived during the pandemic, resulting from the self-directed learning process required by the ERT.

Keywords: virtual learning environments; education; teaching practices; mobile technology.



Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original.

Resumen: El estudio plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo se reflejan en el aula las prácticas docentes desarrolladas mediante la experiencia con dispositivos móviles durante la pandemia, tras la docencia a distancia? Su objetivo principal fue comprender cómo se reflejan en el aula las prácticas docentes desarrolladas mediante la experiencia con dispositivos móviles en la Docencia a Distancia de Emergencia (ERT), considerando el itinerario práctico y formativo experimentado por el profesorado durante la pandemia. Se trata de un estudio cualitativo. Participaron 25 docentes titulares de educación primaria en la red pública de escuelas del municipio de Jeremoabo/BA, ubicados en tres instituciones del centro de la ciudad. Los datos se recopilaron mediante cuestionarios y entrevistas semiestructuradas, y posteriormente se analizaron mediante la técnica de Análisis de Contenido, siguiendo la perspectiva de Bardin (2016). Como resultado, el estudio señaló un cambio significativo en la incorporación de dispositivos móviles en la práctica de algunos docentes, especialmente en la creación de escenarios de aprendizaje virtual, en comparación con investigaciones previas realizadas en la región. Este cambio se debe principalmente a las experiencias vividas durante la pandemia, derivadas del proceso de aprendizaje autodirigido que exige la educación a distancia en situaciones de emergencia.

Palabras clave: escenarios de aprendizaje virtual; educación; prácticas docentes; tecnología móvil.

1 Introdução

A pandemia da COVID-19 impôs uma ruptura brusca nas práticas educacionais tradicionais, exigindo dos professores uma rápida ressignificação de seus métodos de ensino. O contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE) evidenciou desigualdades e fragilidades na formação docente e, ao mesmo tempo, potencializou formas de interação pedagógica por meio das tecnologias digitais. O uso de dispositivos móveis, antes, comumente, restringido ou mal visto no ambiente escolar, passou a ser um dos principais recursos disponíveis para manter o vínculo entre professores e alunos. Essa mudança forçada levantou questionamentos sobre os limites e as possibilidades do uso pedagógico das tecnologias móveis, bem como sobre sua continuidade após o retorno ao ensino presencial.

No tocante à conceituação, os dispositivos móveis são tecnologias digitais portáteis, como *smartphones*, *tablets*, *notebooks* e *netbooks*, que se conectam às redes e permitem uma comunicação desprendida de lugares fixos. Ao integrarem diferentes linguagens, essas tecnologias favorecem a criação de novas formas sociotécnicas de interação e ampliam as possibilidades de produção e de compartilhamento de conteúdos (Lucena, 2016).

Em se tratando da adaptação feita pelos professores diante do ERE e considerando as vivências que eles tiveram durante o período pandêmico, podemos admitir que várias situações, sejam positivas ou negativas, foram experienciadas de forma a enriquecer o repertório profissional com competências e habilidades para o uso das diversas tecnologias móveis, suas interfaces e elementos virtuais disponíveis no ciberespaço. A partir desses aspectos, formulamos a seguinte questão de

pesquisa: de que forma as práticas docentes constituídas na experiência com os dispositivos móveis na pandemia se fazem presentes no contexto da sala de aula pós-ensino remoto?

Este estudo tem como ponto de partida a experiência docente, considerando as mudanças provocadas pelo contexto vivido durante a pandemia. Buscamos compreender de que forma as práticas docentes desenvolvidas com o uso de dispositivos móveis no ensino remoto se refletem no cotidiano da sala de aula (pós-pandemia). O percurso prático e formativo dos professores durante esse período serve, portanto, como referência para analisar as transformações em suas práticas, tendo em vista os processos de aprendizagem, as adaptações e as permanências que emergem desse contexto singular.

A rotina profissional — que pode envolver a atuação em diferentes turmas, escolas e até municípios — é o que definimos como itinerância docente. Nessa dinâmica, o professor se depara cotidianamente com os desafios próprios da sala de aula e das condições de sua profissão. Trata-se de um percurso que vai além do simples deslocamento físico, pois contribui, de maneira significativa, para a constituição identitária e o desenvolvimento profissional do educador. Assim, os desafios, as descobertas, as trocas culturais e de experiências “[...] os preparam ainda mais para o exercício da docência” (Teixeira; Amorim, 2023, p. 153).

A pesquisa foi realizada com professores do município de Jeremoabo/BA. A motivação para a realização deste estudo decorre do fato de que, no período anterior à pandemia, a rede de ensino do referido município demonstrava resistência ao uso de tecnologias móveis nos espaços escolares, chegando, inclusive, a impor restrições de caráter legal (Jeremoabo, 2018).

Com o advento da pandemia, os professores precisaram adaptar suas práticas pedagógicas diante da necessidade do distanciamento físico — medida adotada para conter a disseminação da COVID-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2 — e da conseqüente implementação obrigatória do ERE. Essa modalidade configurou-se como uma alternativa para minimizar os impactos do distanciamento físico sobre a educação no Brasil (Santos; Ferrete; Alves, 2021).

Ao considerar a subjetividade dos participantes como fonte de dados relevantes para o estudo, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa (Flick, 2009). Dessa forma, foi conduzida em conformidade com os princípios éticos, assegurando

o sigilo e o anonimato dos participantes. O projeto obteve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe (CEP/UFS), sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 63784122.5.0000.5546 e Parecer Consubstanciado nº 5.793.430.

A operacionalização da pesquisa, no que se refere à coleta e à produção de dados em campo, ocorreu por meio da aplicação de um questionário semiestruturado, com o objetivo de identificar o perfil dos participantes, e da realização de entrevistas semiestruturadas com os professores que declararam utilizar dispositivos móveis em suas práticas docentes. A seleção dos professores para compor a amostra de pesquisa obedeceu aos seguintes critérios: (i) ser professor efetivo; (ii) atuar nos anos finais do Ensino Fundamental; (iii) atuar em alguma das três maiores instituições do município.

A parte empírica deste estudo foi desenvolvida ao longo do primeiro e do segundo semestre de 2024, período em que os pesquisadores estiveram imersos na coleta e na produção dos dados. Considerando os critérios estabelecidos para a seleção da amostra, chegamos a um total de 57 docentes participantes, distribuídos entre as escolas municipais São João Batista (CMSJB), Reunidas Cel. João Sá (EMRCJS) e Evaristo Cardoso Varjão (EMECV), o que conferiu maior representatividade ao estudo.

Dos 57 professores identificados inicialmente, oito encontravam-se em período de licença e, portanto, afastados de suas funções docentes. Assim, 49 professores estavam aptos a participar da pesquisa e todos foram convidados a contribuir. Desses, 25 aceitaram participar do estudo, o que corresponde a 51% da amostragem efetivamente alcançável, após a exclusão dos docentes que não se encontravam em atividade nas instituições.

Os dados coletados foram organizados e analisados com base na técnica de análise de conteúdo, conforme a perspectiva de Bardin (2016). De modo geral, trata-se de um procedimento que toma a mensagem como ponto de partida, promovendo a sistematização dos dados e o seu agrupamento em categorias, tendo a inferência como principal objetivo a ser alcançado. Metodologicamente, a técnica estrutura-se em três etapas fundamentais para a sua execução e para o êxito da pesquisa: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. Durante as análises, optamos pela utilização do *software Iramuteq* para aprimorar essa etapa da pesquisa.

2 Os professores e o processo de apropriação tecnológica: o saber constituído na experiência

Falar da prática docente em sala de aula é reconhecer um saber-fazer do professor permeado por nuances e significados. Trata-se de uma atividade que envolve decisões, interpretações e ações construídas no contexto concreto da prática pedagógica. Nesse sentido, compreender a docência implica reconhecer que os professores mobilizam saberes profissionais plurais, os quais se manifestam e se ressignificam no âmbito de suas tarefas cotidianas (Tardif, 2014).

No campo teórico da formação de professores, a prática docente configura-se como um conceito amplo, que ultrapassa a simples ideia de “dar aula”. Trata-se, fundamentalmente, de um conjunto articulado de ações, decisões, saberes, valores e reflexões que o professor mobiliza no cotidiano escolar, com o propósito de promover os processos de ensino e aprendizagem (Gomes, 2012).

Diante desse cenário, concebemos, neste estudo, a experiência como um forte elemento para a composição e construção do saber voltado para a prática da docência. Assim, propusemos pensá-la a partir dos pressupostos apresentados por Tardif (2014), que, ao traçar os fundamentos-base e os saberes que norteiam e edificam a profissão docente, traz como ênfase os saberes experienciais — que são aqueles oriundos da vivência cotidiana e capazes de alicerçar a prática e as competências profissionais.

É por meio da experiência que nos apropriamos da nossa ação docente, considerando tudo aquilo que nos afeta, que nos motiva e até que nos incomoda, seja negativa, seja positivamente. A experiência é algo que nos tira da zona de conforto e nos faz refletir criticamente sobre a nossa prática e também a do outro. O autor ainda ressalta que o saber da experiência é único para cada professor, pois é moldado por suas características pessoais, trajetórias profissionais e contextos específicos em que atuam.

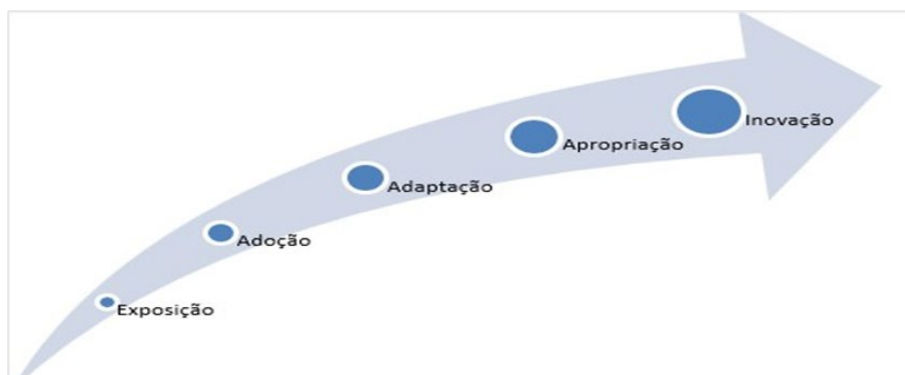
Tardif (2014) aponta que abordar sobre saber docente é considerar que esse saber é construído/produzido socialmente, na ação, na prática do docente, sendo um saber que está em constante movimento. Consideramos que tal movimento vem significativamente sendo influenciado e reconfigurado pelas transformações digitais

nas quais a sociedade encontra-se imersa. Mas de que forma o professor se apropria das tecnologias digitais a partir das experiências vivenciadas em sua prática docente?

Ao estudar sobre o processo de apropriação tecnológica, Borges (2009) evidenciou que o termo “apropriação” pode significar um movimento contínuo em que os indivíduos, nesse caso professores/formadores, são capazes de se apossar das coisas (artefatos, instrumentos, dispositivos) para posteriormente transformá-las em algo maior. O professor, ao aprender a manusear um dispositivo móvel, poderá ao longo desse processo integrá-lo em diversas tarefas do seu cotidiano e, conseqüentemente, em suas atividades docentes.

Cada indivíduo possui seu próprio ritmo de aprendizagem e, nesse sentido, reforçamos que a formação docente voltada à utilização e à integração das tecnologias móveis digitais deve considerar os diferentes contextos e tempos de assimilação. Tal cuidado torna-se ainda mais necessário quando se trata da apropriação tecnológica pelos professores, uma vez que esse processo não ocorre de forma imediata, mas exige estímulos, dedicação e prática constante com os dispositivos. Nesse contexto, a pesquisa *Apple Classrooms of Tomorrow* (ACOT), realizada em 1991, identificou cinco etapas que compõem o processo de apropriação tecnológica docente, desde o estágio inicial até o mais avançado, conforme ilustrado na figura 1.

Figura 1 – Etapas da apropriação tecnológica do professor



Fonte: Apple (1991).

Na etapa inicial, conforme descrito na pesquisa *Apple Classrooms of Tomorrow* (ACOT), o professor é exposto diretamente ao uso da tecnologia móvel, iniciando um processo de exploração do recurso, de compreensão das técnicas e de reconhecimento de suas possíveis funções pedagógicas. Nesse estágio, é comum que surjam desconfortos e dificuldades relacionadas ao manuseio dos dispositivos. A

etapa seguinte, denominada “adoção”, caracteriza-se pelo momento em que o professor começa a se sentir mais confiante e confortável com o uso de determinados recursos tecnológicos, passando a incorporá-los, ainda que de forma limitada, em algumas práticas pedagógicas. Na sequência, ocorre a adaptação, fase em que o docente identifica maneiras mais efetivas de integrar os dispositivos móveis às ações de ensino, buscando promover aprendizagens mais significativas (Bacich, 2018).

Na etapa de apropriação, o professor passa a desenvolver uma postura mais crítica diante do uso das tecnologias, selecionando com intencionalidade os recursos e funções mais adequados para abordar determinado conteúdo ou problemática. Nesse estágio, sua prática docente se aprimora progressivamente, à medida que ele avalia o potencial didático-pedagógico dos dispositivos móveis e reconhece as suas possibilidades no processo educativo. Por fim, na etapa de inovação, o docente integra de forma criativa e significativa as tecnologias móveis digitais em suas ações pedagógicas, evidenciando, em suas práticas, os contributos que essa integração oferece ao processo de ensino e aprendizagem (Bacich, 2018).

O quadro 1, elaborado por Marcondes (2021) a partir dos elementos apresentados na pesquisa *Apple* (1991), apresenta o comportamento do professor diante de cada etapa do processo de apropriação tecnológica.

Quadro 1 – Comportamento do professor para o uso das tecnologias digitais

ETAPAS	COMPORTAMENTO DO PROFESSOR
I – Exposição	A aprendizagem do professor sobre as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) está no início, e a exploração dos recursos tecnológicos são as maiores preocupações.
II – Adoção	O professor concentra menos tempo nos aspectos técnicos, passa a mostrar maior autonomia com as TDIC e passa a usá-las em algumas práticas.
III – Adaptação	As TDIC são integradas frequentemente às práticas tradicionais de sala de aula, melhorando a produtividade e a participação nas atividades e na aprendizagem dos alunos.
IV – Apropriação	O professor domina e incorpora as TDIC no cotidiano de suas práticas com mudanças na sua atuação, que vão além das práticas tradicionais, substituindo hábitos antigos por novos. Atua de maneira mais crítica e inicia um processo de avaliação dos recursos digitais.
V – Inovação	As TDIC são amplamente integradas à elaboração de novos ambientes de aprendizagem e realizam experiências que indicam novos padrões e concepções de práticas mais eficientes.

Fonte: Marcondes (2021, p. 88), adaptado de *Apple* (1991).

Diante de todas essas etapas, compreendemos que o movimento contínuo de apropriação tecnológica envolve múltiplos processos. Ele se manifesta desde a produção e a construção de sentidos e significados por parte dos docentes até a

mobilização de saberes e técnicas diante do fluxo de interação com os dispositivos tecnológicos. Esse movimento decorre tanto da ação comunicacional e informacional quanto do próprio manuseio prático da tecnologia móvel.

3 Os professores e as tecnologias móveis digitais na prática docente: evidências da pesquisa de campo

A primeira etapa do estudo refere-se à aplicação de um questionário semiestruturado. O objetivo inicial dessa etapa foi conhecer o perfil dos professores, considerando a sua formação inicial e continuada. Além disso, buscamos identificar se havia acesso à internet nas escolas e se os docentes utilizavam dispositivos móveis em suas práticas pedagógicas.

Dos 25 docentes que aceitaram participar da pesquisa, 19 são do sexo feminino e seis do masculino. Entre os participantes, observa-se predominância das formações em Pedagogia (11 docentes) e Letras (seis docentes). Ressaltamos ainda que cinco professores possuem formação em mais de uma área, em razão da realização de segunda licenciatura ou complementação pedagógica, abrangendo campos como Sociologia, Geografia, História, Matemática e Educação Física, entre outros.

No âmbito da formação continuada, observamos que a maioria dos participantes possui algum tipo de especialização. Entre eles, 15 docentes são especialistas e três possuem titulação de mestrado. Já sete professores permanecem apenas com a graduação como sua maior titulação.

No que se refere ao tempo de serviço, três professores afirmaram atuar na docência entre 10 e 15 anos, enquanto a maioria (22 docentes) declarou possuir mais de 15 anos de experiência profissional. Em relação à carga horária de trabalho, verificamos que quatro professores desempenham suas atividades em regime de 20 horas semanais, vinte atuam em 40 horas e apenas um ultrapassa essa carga, por manter vínculo empregatício tanto com o município quanto com o estado.

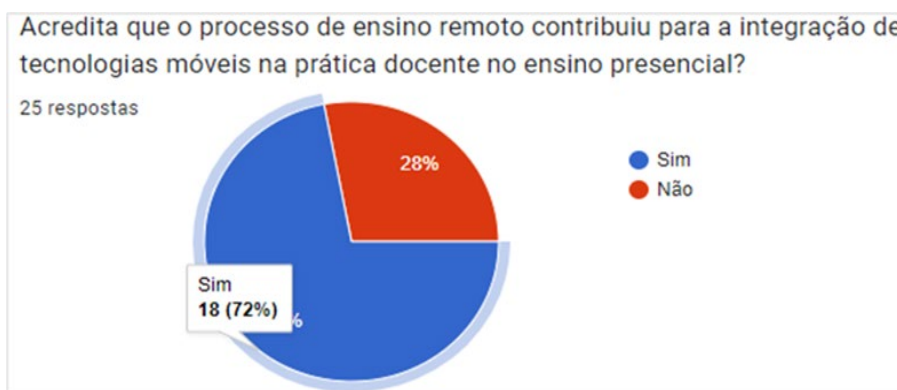
Durante a análise dos questionários respondidos pelos professores participantes, identificamos uma lacuna significativa na formação continuada ofertada pela rede municipal de ensino. A maioria dos docentes, correspondente a 88% dos respondentes (22 participantes), afirmou não ter recebido capacitação promovida pela

gestão para o uso ou a integração de tecnologias digitais móveis em suas práticas didático-pedagógicas.

De acordo com o relato do professor Manoel Messias¹, “a rede municipal de ensino não investiu em formação continuada para os professores, algo necessário no ensino remoto. Eu fiz formação com recursos próprios”. Essa fala evidencia a ausência de políticas institucionais voltadas ao desenvolvimento profissional docente durante o período, reforçando a ideia de que a busca por formação e aperfeiçoamento se deu, em grande parte, por iniciativa individual.

No que se refere às dificuldades enfrentadas, a maioria dos participantes — cerca de 88% (22 professores) — afirmou ter encontrado obstáculos para adaptar as suas práticas pedagógicas ao uso das tecnologias digitais. Essa limitação é ilustrada na fala da professora Aline Dortas, que destacou sentir “falta de apoio e incentivo nessa área (uso da tecnologia), pois não sei fazer o uso da internet em sala de aula como deveria. A escola precisa se organizar e adquirir material suficiente para essas práticas”.

Gráfico 1 – Contribuição do ERE para o uso dos dispositivos móveis



Fonte: Dados da Tese de doutoramento (Santos, 2025).

Nesse cenário, foi possível identificar que apesar das dificuldades enfrentadas pelos professores, a maioria dos participantes da pesquisa (72% da amostra) acredita que o Ensino Remoto Emergencial (ERE) contribuiu para o uso e/ou a integração das tecnologias móveis à prática docente. Esse resultado indica que, mesmo em um contexto marcado por desafios e adaptações rápidas, a experiência com o ensino remoto favoreceu a ampliação do contato dos docentes com recursos tecnológicos.

¹ Nome fictício para manter o anonimato do professor. Essa estratégia foi utilizada em todos os relatos apresentados no texto.

Dessa forma, observa-se que tais tecnologias passaram a ocupar um espaço mais significativo também no contexto do ensino presencial (ver gráfico 1).

No que se refere à presença e ao funcionamento da rede dentro do ambiente escolar, 84% da amostra (21 participantes) responderam que conseguem ter conexão dentro da sala de aula, boa parte com dados móveis do próprio plano de telefonia. No entanto, mesmo com a maioria deles tendo acesso à internet em sala de aula, utilizando seus próprios recursos tecnológicos e reconhecendo a contribuição do ERE para o aprimoramento das práticas com dispositivos móveis no ensino presencial, apenas oito docentes — o que representa 32% da amostra — estão, de fato, utilizando tecnologias móveis digitais e cenários virtuais em suas aulas.

Com base nos dados obtidos por meio do questionário, definimos a continuidade da pesquisa apenas com esse grupo de oito professores que empregam as referidas tecnologias em suas aulas. Esses participantes foram selecionados para compor a etapa seguinte, que envolveu a realização de entrevistas semiestruturadas. O objetivo foi compreender, de maneira mais aprofundada, o processo de apropriação tecnológica e o uso dos dispositivos móveis pelos docentes.

A conversa com os professores, que ocorreu de forma isolada, ou seja, em momentos separados e individualmente, iniciou-se com uma pergunta que os instigava a refletir se sentiam ou não dificuldade em planejar aulas que envolvessem a utilização de dispositivos móveis na prática. O quadro 2 apresenta alguns trechos narrativos que foram proferidos pelos participantes.

Quadro 2 – Do planejamento à aplicabilidade dos dispositivos móveis

Sente dificuldade em planejar aulas que envolvam o uso de dispositivos móveis para fins educativos?	
<i>Joana Dias</i>	“Eu consigo utilizar perfeitamente para as ações de planejamento. Mas quando o assunto é aplicação prática na escola, tenho tido dificuldade de conexão com a <i>internet</i> . Alguns alunos têm <i>internet</i> da operadora e compartilham com os colegas em alguns momentos”.
<i>Rosana Torres</i>	“Olhe, ações de planejamento é mais fácil de usar, mas colocar na prática é o complicado. O maior desafio é a conexão com a <i>internet</i> em nossa escola. As salas que ficam mais afastadas do roteador, nessa é que não dá para usar mesmo. Também sinto falta dos recursos, nem todos os alunos possuem um celular ou notebook. (faço atividades em duplas/grupos).
<i>Manoel Messias</i>	“Então essa dificuldade de utilização foi mais no início devido à demanda. Mas hoje não tenho dificuldade em ‘utilizar’, o desafio é levar isso para a prática, porque a realidade da escola pública é bem complicada. A carência dos recursos, o sinal ruim”.
<i>Mariana Reis</i>	“No planejamento eu uso bastante, para pesquisar, ter novas ideias de como trabalhar os conteúdos. Também vejo maneiras de fazer com que a tecnologia chegue até a sala de aula, com pesquisas, questionários. Mas sempre com atividades em grupo, por conto da internet, aqui na escola é terrível”.

<i>André Ricardo</i>	“Eu não tenho dificuldade em planejar. O maior desafio mesmo é conseguir colocar na prática. Às vezes a gente perde até muito tempo da aula tentando fazer algo porque a internet não colabora”.
<i>Juliana Ventura</i>	“Depois da pandemia, todo mundo teve que aprender a mexer. Esse foi o desafio, pouco a pouco, fui me familiarizando com muitas ferramentas tecnológicas. Uso sim para planejar, consigo também pensar em formas de levar para a prática. Uso bastante o <i>Padlet</i> e o <i>WhatsApp</i> . Às vezes o que tem sido desafiador é a questão do acesso, isso porque a <i>internet</i> oscila muito aqui, a depender da sala, o sinal nem pega”.
<i>Hevely Anjos</i>	“Aprendi a usar algumas coisas na pandemia. Mas os alunos pedem muito para que nas aulas tenha um quiz, um <i>Kahoot</i> , de fazer pesquisas no celular na sala, mas é preciso ficar no pé deles, para orientar, caso contrário, ficam aleatórios fazendo outras ações, olhando redes sociais. Dependendo da ferramenta, eu consigo colocar no planejamento, e se o sinal estiver bom, dá para usar sim, essa é a logística, ter sempre um segundo plano”.
<i>Daniela de Jesus</i>	“A maior dificuldade não é planejar, mas executar. Pensar na ferramenta, nos aplicativos e se a <i>internet</i> vai estar acessível e boa para rodar a atividade”.

Fonte: elaborado pelo autor a partir das narrativas docentes (2024).

No que se refere às ações de planejamento, é perceptível, nas narrativas dos professores, a forma como utilizam os dispositivos tecnológicos para planejar aulas, em suas casas, com seus próprios recursos. No contexto da sala de aula, o problema é executar a aula conforme o planejamento, uma vez que a qualidade da *internet* e a sua expansão pelo ambiente escolar não contemplam a real necessidade dos professores e estudantes. Mesmo assim, em alguns momentos, os docentes narram que fazem uso em situações específicas, quando a rede permite conexão.

Outro ponto abordado na entrevista com os professores diz respeito ao uso/integração dos dispositivos móveis à prática docente. O quadro 3 apresenta alguns dos trechos narrados pelos participantes ao tratarem da forma como fazem uso da tecnologia móvel, para fins educacionais, dentro da sala de aula.

Quadro 3 – Uso/integração das tecnologias móveis à prática docente

Como vem ocorrendo a integração das tecnologias digitais móveis à sua prática docente?	
<i>Joana Dias</i>	“O celular é muitas vezes usado para consulta nas aulas de português, para encontrar significado das palavras, uso de sinônimos nas produções textuais dos estudantes. Nas aulas de ensino religioso, como não temos material impresso fornecido pela escola, não temos livros, aí usamos muito as informações da internet. Os alunos contribuem nesse sentido na busca de material também que é compartilhado em sala nos grupos do <i>WhatsApp</i> ”.
<i>Rosana Torres</i>	“Trago meu notebook para assistir a filmes, uso minha caixinha de som conectada ao meu <i>smartphone</i> . No meu <i>WhatsApp</i> , tenho grupos com os alunos, aí nesse grupo a gente mantém a comunicação, faço o envio de material, <i>links</i> , vídeos. Eu trabalho bastante com paródias também, até já fiz paródias com os estudantes com ajuda de uma ferramenta de inteligência artificial, acho que o nome é Luzia, os alunos estão utilizando. Eles que me ensinaram a usar a Luzia”.

<i>Manoel Messias</i>	“Eu tenho utilizado para muita coisa, planejamento, atividades interativas, para a comunicação, e até espaços para guardar material, enviar material. [...] Eu consigo enriquecer minhas aulas de geografia com o meu celular e notebook usando imagens 3D em alguns aplicativos e sites, isso chama atenção dos alunos, e é bem melhor do que a leitura de mapas, de forma tradicional, que eles acham chato”.
<i>Mariana Reis</i>	“Acredito que tenho conseguido me tornar uma professora melhor, com aulas mais dinâmicas. Tenho usado mais para a preparação das aulas, do material, das atividades. Não é todo dia que consigo fazer aplicação em sala de aula com essa <i>internet</i> que temos. Quando tem aula online consigo usar alguns serviços prontos, tem o <i>Wordwall</i> que é muito fácil de trabalhar a gamificação; é interessante e os alunos gostam. Queria ter mais tempo livre para dedicação e aprender a mexer ainda mais”.
<i>André Ricardo</i>	“Conecto meu celular na caixinha de som e coloco músicas para entusiasmar a classe. Elaboro atividades pelo formulário do google, e os alunos respondem na sala quando a internet funciona ou respondem em casa. Já tentei fazer uso de jogos online na sala, mas não deu certo devido à <i>internet</i> ”.
<i>Juliana Ventura</i>	“Infelizmente na escola é difícil integrar, colocar em prática, devido a isso que já falei, a <i>internet</i> não é boa. Quando temos aula online é bem mais fácil de integrar outras ferramentas, recentemente, eu fiz uma aula preparatório de matemática com os estudantes, uma espécie de reforço. Queria que fosse possível usar mais tecnologias, mas aqui é limitado, o acesso, o recurso, o sinal, tudo isso interfere”.
<i>Hevely Anjos</i>	“Não é todo dia, mas costumo levar meu <i>notebook</i> para a sala, aí com a minha <i>internet</i> própria da operadora consigo reproduzir vídeos, baixar mapas, projetar a tela com o <i>datashow</i> . Procuo alinhar o material das mídias com o que tem no livro didático, para que a gente use menos livro. Para casa, em alguns momentos, a gente usa o <i>Padlet</i> para a construção de mural referente ao conteúdo”.
<i>Daniela de Jesus</i>	“Nas aulas de língua portuguesa tenho conseguido levar muitos vídeos gravados para fixar conteúdos, com meus próprios recursos. Tenho recorrido também ao uso de <i>podcasts</i> . Quando dá tempo, reproduzo na sala com meu próprio material tecnológico. Quando não dá tempo, envio no <i>Classroom</i> ou nos grupos do <i>zap</i> ”.

Fonte: elaborado pelo autor a partir das narrativas docentes (2024).

As narrativas dos professores revelam como vem ocorrendo a integração dos dispositivos móveis às práticas em sala de aula. Esse processo é acompanhado pelos desafios impostos pela realidade e pelo contexto social das escolas públicas municipais de Jeremoabo, especialmente no que se refere à infraestrutura tecnológica e à conectividade. Mesmo diante dessas limitações, os docentes colaboradores do estudo executam algumas práticas ciberculturais voltadas ao ensino e à aprendizagem, utilizando seus próprios recursos digitais.

Por práticas ciberculturais, compreendemos aquelas mediadas pelas tecnologias móveis digitais conectadas ao ciberespaço. Tais práticas são caracterizadas pela interatividade, colaboração, compartilhamento, autoria e remixagem, além de favorecerem a participação ativa dos sujeitos na produção e circulação de informações e conhecimentos. Nesse sentido, a cibercultura expressa novas formas de interação e construção coletiva de saberes no ambiente digital (Veloso; Bonilla, 2017).

A interação, a colaboração e o compartilhamento de materiais e experiências entre alunos e professores têm sido potencializados em rede. Essas práticas ocorrem em diferentes espaços digitais, como grupos de WhatsApp, salas de aula do Google Classroom e murais colaborativos no Padlet. Tais iniciativas exemplificam o modo como os professores colaboradores vêm incorporando o uso das tecnologias em suas práticas pedagógicas.

A implementação dos dispositivos móveis nas aulas tornou-se cada vez mais presente no cotidiano dos docentes. Essa mudança foi impulsionada pela experiência com o ensino remoto, que possibilitou o desenvolvimento de novas percepções, competências e habilidades digitais. Esse cenário difere do período que antecedeu a pandemia, quando muitos professores do município de Jeremoabo ainda demonstravam resistência ao uso de smartphones por parte dos alunos nas salas de aula (Santos, 2021).

O quadro 4 apresenta algumas das narrativas docentes que retratam como o ensino remoto, durante a pandemia, contribuiu para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de habilidades digitais. As falas evidenciam que esse período foi determinante para ampliar o domínio dos professores sobre o uso pedagógico das tecnologias digitais.

Quadro 4 – Contribuições do ERE para as habilidades digitais

Como o ensino remoto contribuiu para o aperfeiçoamento das suas habilidades com as tecnologias digitais móveis?	
<i>Joana Dias</i>	“A realidade pandêmica me obrigou, naquele momento, a aprender a manusear ferramentas digitais. A gente já vinha discutindo sobre isso por causa da BNCC com a cultura digital, mas não avançava na prática. Só com o ensino <i>online</i> na pandemia que isso veio se tornar possível. Muita coisa do que sei hoje em relação à tecnologia na educação foi devido a minha aprendizagem com o remoto”.
<i>Rosana Torres</i>	“Antes da pandemia, de tecnologia digital em sala de aula eu só utilizava <i>notebook</i> e retroprojetor para projetar slides. Com tudo o que vivenciei durante o ensino remoto e online, aprendi a utilizar o <i>Canva</i> , o Google Formulário, o <i>Google Meet</i> , o <i>Padlet</i> . Antes eu nem conhecia essas plataformas. Mesmo com a BNCC a gente não chegou a ser instruído em utilizar ferramentas digitais”.
<i>Manoel Messias</i>	“Com o remoto, a partir das aulas online, conheci algumas plataformas, aprendi a utilizar, e hoje em dia consigo utilizá-las sempre que possível, como o <i>Padlet</i> , o <i>Meet</i> , <i>Kahoot</i> , o <i>Classroom</i> ”.
<i>Mariana Reis</i>	“Aprendi na marra do cenário remoto. Nunca imaginei que iríamos conseguir colocar tecnologias digitais na sala de aula, mas com a pandemia, isso mudou um pouco; aprendi a fazer coisas que antes não sabia, com o meu próprio celular particular.
<i>André Ricardo</i>	“Contribuiu para o prosseguimento das aulas por meio de plataformas e aplicativos digitais. Permitiu que vivenciássemos o ensino online na educação básica e também nos colocou à prova diante da profissão. Já que nós não fomos preparados para atuar nesses contextos, tivemos que nos adaptar e, em pouco tempo, aprender a lidar com ferramentas digitais”.

<i>Juliana Ventura</i>	“O remoto trouxe muita coisa nova para a minha prática, antes não usava essas plataformas. Com a necessidade imposta, tive que aprender a usar o <i>Classroom</i> e o <i>Padlet</i> . Apesar da maioria das aulas terem ocorrido pelo <i>WhatsApp</i> nos grupos com as turmas, senti necessidade de usar outras estratégias.
<i>Hevely Anjos</i>	“Apesar do contexto de desigualdade social, e que nem todos os alunos tiveram acesso, o remoto trouxe uma nova perspectiva, no sentido de inovar, de trazer novos elementos e recursos digitais para a minha prática profissional.
<i>Daniela de Jesus</i>	“A pandemia, a forma como tudo aconteceu, a imposição das aulas online, trouxe meio que uma obrigação para nós professores, de tentar acompanhar a evolução tecnológica, adaptar e inovar no ensino. Aprendemos a partir da necessidade imposta.

Fonte: elaborado pelo autor a partir das narrativas docentes (2024).

No decorrer das narrativas apresentadas, observamos que o ERE proporcionou aos docentes o contato com uma realidade para a qual não haviam sido preparados: o ensino e a aprendizagem mediados pelas tecnologias digitais. O cenário pandêmico aproximou os professores do universo digital e favoreceu a experimentação de novas práticas pedagógicas. Dentro das possibilidades de acesso e de utilização, cada docente vivenciou uma experiência transformadora, de acordo com o seu envolvimento com as interfaces e com o engajamento estudantil em rede.

Ainda nas narrativas, os professores enfatizam que, antes do ensino remoto, não faziam uso didático-pedagógico das tecnologias. Os dispositivos digitais eram empregados apenas em atividades de planejamento. Após a experiência pandêmica, alguns desses professores se apropriaram de recursos tecnológicos e passaram a utilizar aplicativos e interfaces em seus próprios dispositivos móveis durante as aulas presenciais. Entretanto, esse processo de integração ainda enfrenta desafios relacionados à conectividade e à infraestrutura das instituições escolares.

A apropriação tecnológica sustenta o uso consciente e crítico dos dispositivos móveis na prática docente. Essa postura contribui para potencializar novas formas de aprender, capazes de atender aos diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes. Assim, o ensino torna-se mais personalizado e alinhado às demandas sociais contemporâneas, próprias de uma sociedade cada vez mais tecnológica e imersa no ciberespaço.

Por meio do que foi narrado, também é possível perceber as interfaces e *apps* mais utilizados entre os professores. Entre os mencionados, estão o *Padlet*, *WhatsApp*, *Google Meet*, *Googles Forms*, *Wordwall*, *Canva*, *Kahoot*. No geral, essas interfaces, alinhadas aos objetivos didático-pedagógicos dos professores, tornam as aulas mais dinâmicas, colaborativas e interativas, a partir da mediação feita em sala de aula ou também nas telas. Logo, na opinião dos docentes colaboradores, os alunos

precisam de orientação para fazer uso desses recursos digitais, conforme apresentado nas narrativas do quadro 5, que trata das contribuições das tecnologias móveis e de suas interfaces para os processos de ensino e aprendizagem.

Quadro 5 – Contribuições educacionais dos dispositivos móveis

Os dispositivos móveis estão contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem? De que forma?	
<i>Joana Dias</i>	“Eu acredito que sim, desde que seja um bom uso feito por parte dos alunos. Eu uso para ministrar aulas, mas é difícil fazer com que o aluno use em prol da aprendizagem, considerando que abrem outras telas, e até abrem joguinhos durante as aulas”.
<i>Rosana Torres</i>	“O dispositivo pode ser aliado ou vilão, ajuda muito, mas também atrapalha em alguns pontos, por exemplo, tenho alunos que ficam dispersos usando o celular, fazendo outras coisas. Tenho que ficar fiscalizando o que eles acessam, a forma que acessam, para nortear o bom uso”.
<i>Manoel Messias</i>	“É algo que depende muito da forma como se utiliza, os alunos precisam muito de orientação”.
<i>Mariana Reis</i>	“Eu utilizo muito, mas também percebo que muitos alunos só veem o lado da diversão, das redes sociais e jogos. Eles veem o dispositivo como diversão e não como local de aprendizado, é um pouco complicado fazê-los perceber isso. É preciso educar para um uso mais crítico e consciente”.
<i>André Ricardo</i>	“Contribuem sim, desde que o uso seja consciente. Eu preciso alinhar o dispositivo tecnológico aos objetivos que quero desenvolver em sala de aula, não é usar somente por usar. Os alunos precisam de apoio e orientação, vivem nas telas, mas não usam o celular com criticidade”.
<i>Juliana Ventura</i>	“Apesar da cultura da proibição muito presente aqui no município, do aluno não poder ficar com celular na sala de aula, eu acredito muito que essa ferramenta contribua sim para o ensino e aprendizado. Agora, a gente precisa da formação para alinhar aos conteúdos, objetivos e metodologias. Os alunos por si já vivem conectados, fazem atividades pela <i>internet</i> , pesquisam, mas falta serem mais críticos, e a gente precisa nortear, orientar, ajudar a fazer um bom uso dos aplicativos e do celular como uma potente ferramenta para a construção de conhecimento”.
<i>Hevely Anjos</i>	“Os alunos precisam de mais maturidade para usar os dispositivos de forma mais consciente, para além da diversão, dos joguinhos, das selfies. É o desafio do professor competir com as telas, quando os alunos não têm essa maturidade”.
<i>Daniela de Jesus</i>	“Eu venho acreditando que sim, que contribui, por isso eu utilizo dentro do que é possível em nossa realidade, com o que temos disponível. Os alunos são conectados, fazem muitas coisas do próprio dia a dia com seus celulares, mas, aqui na escola, fazer com que eles utilizem nas atividades depende de vários fatores, como a conexão que nem sempre é boa. E também questão de maturidade, alguns ficam mais tempo nas redes sociais, tirando fotos, ou em outras páginas vendo outras coisas sem relação com atividade ou conteúdo, o professor precisa ficar supervisionado para saber o que acessam, as vezes é até constrangedor”.

Fonte: elaborado pelo autor, a partir das narrativas docentes (2024).

Apesar de apoiarem e fazerem a utilização de dispositivos móveis em sala de aula, os professores alertam para a necessidade de uma melhor orientação dos discentes, em prol de um uso realizado de maneira crítica. Nas palavras da Professora Rosana Torres, “o *smartphone* pode ser um aliado ou um vilão para a aprendizagem”, tudo vai depender da forma como é utilizado na sala de aula. De fato, é algo desafiador, ao considerarmos que os estudantes, na maioria das vezes, buscam o

entretenimento que tal recurso pode proporcionar. Essa questão centrada na imaturidade discente para um uso consciente do *smartphone* foi a maior responsável pela proibição do uso do celular nas escolas municipais de Jeremoabo desde 2018, por meio da legislação própria do município.

Por outro lado, salientamos que é papel do professor criar condições para que os alunos desenvolvam a criticidade e façam uso consciente dos recursos digitais. Esse compromisso é ainda mais relevante no caso dos smartphones, amplamente presentes no cotidiano escolar. A partir desse uso, os estudantes podem transformar informações em conhecimento e potencializar seus estilos de aprendizagem, explorando a diversidade de mecanismos que os dispositivos móveis oferecem.

Ainda com foco nas mudanças culturais decorrentes da integração das tecnologias móveis ao cotidiano social, analisamos as diversas formas de utilização e suas finalidades. Nesse contexto, buscamos entender de que maneira a cultura digital se faz presente no currículo escolar jeremoabense, considerando a implementação de políticas públicas e de documentos normativos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as competências voltadas ao desenvolvimento de habilidades tecnológicas que esse documento referencial elenca. O quadro 6 apresenta algumas narrativas que evidenciam essa relação entre cultura digital e currículo nas escolas públicas do município de Jeremoabo/BA.

Quadro 6 – Cultura Digital no currículo escolar do município de Jeremoabo/BA

Sobre a educação no município de Jeremoabo, o currículo municipal tem contemplado abordagens centradas na competência 5 da BNCC, que envolve o desenvolvimento da cultura digital no ambiente escolar?	
<i>Joana Dias</i>	“De forma alguma. Não como deveria ser, ou como é esperado pela sociedade. O nosso material didático, os livros mais atualizados, são bem interativos, alguns tem até <i>Qr Code</i> , <i>links</i> de vídeos, sugestões de sites. Porém, os professores não são motivados a explorar essas possibilidades. A realidade nos limita. Não foi pensado estratégias até agora para concretizar essa competência 5 da BNCC. Tem professor que faz uso de tecnologia na sala, mas a maioria não faz. Isso é a verdade. Muita gente aqui é contra o uso do celular na aula. É uma discussão muito problemática, e muitos ainda fazem o uso da resolução de 2018 para proibir, mesmo nesse pós-pandemia.
<i>Rosana Torres</i>	O currículo não contempla essas demandas da competência 5. Houve sim algumas menções e até iniciativas, mas foram poucas. Antes da pandemia e depois da pandemia houve discussões, se não me engano, foi nas jordanas pedagógicas do município. Mas é algo superficial, não tem como implementar algo sem preparar os professores. O que aprendemos com as tecnologias foi por causa da pandemia, não foi algo centrado na construção de um currículo contemporâneo. Por isso eu acredito que nosso currículo tem lacunas, não contempla.
<i>Manoel Messias</i>	“Para lhe dizer a verdade, o nosso currículo não contempla não. As discussões são escassas. Burocraticamente, há professores que colocam no planejamento, mas não executam, só para fazer de conta que executa o currículo. Infelizmente, tem se

	configurado dessa forma. Não é trabalhado de forma significativa essa competência da cultura digital, têm professores que inserem, mas são pouquíssimos”.
<i>Mariana Reis</i>	“Penso que não contempla, pelo menos, não vejo movimentação sobre essas questões. Acho que tudo o que se falou sobre a competência 5, da cultura digital, até aqui nas formações e jornadas sempre foi algo superficial. O contexto não colabora, a realidade das escolas, da carência do recurso pelos alunos e também a falta de recurso na escola, e a formação do professor”.
<i>André Ricardo</i>	“Pelo que tenho acompanhado, o nosso currículo ele aborda, mas não garante que se desenvolva. O problema é amplo, porque passa pela preparação do profissional, o professor, mas que também há demandas dos recursos, para que se tenha ferramentas digitais na escola, que seja acessível. Essas limitações que vivenciamos aqui é o que impede trabalhar mais a cultura digital”.
<i>Juliana Ventura</i>	“Nosso currículo segue o Currículo-Bahia, que é uma adaptação da BNCC adotada pelo nosso estado. É o nosso documento referência. Porém, na prática, no dia a dia, essas discussões não adentram de forma real na sala de aula. Devido às limitações”.
<i>Hevely Anjos</i>	“Não contempla, inclusive não temos discussões pertinentes sobre essa temática. Já foi discutida a não inclusão dos <i>smartphones</i> , no período que prevaleceu a resolução. Mas a utilização, essa discussão ocorre de forma branda”.
<i>Daniela de Jesus</i>	“Eu não gostaria de tocar nesse ponto. A nossa problemática curricular é muito ampla, em vários sentidos, não só no digital. Mas para ser bem sincera, o currículo não contempla isso aí não”.

Fonte: elaborado pelo autor, a partir das narrativas docentes (2024).

Os professores, ao narrarem sobre o currículo educacional da rede municipal de Jeremoabo, evidenciaram as lacunas ainda existentes no desenvolvimento da cultura digital no contexto escolar. De acordo com a maioria dos participantes, o currículo não contempla as reais necessidades dos estudantes quanto ao uso da tecnologia móvel digital.

Ao longo das narrativas, fica evidente a distinção entre planejar com tecnologias e executar com tecnologias. Os docentes afirmam não terem dificuldades significativas no planejamento, mas relatam entraves estruturais — sobretudo a precariedade da *internet* e a falta de recursos — que inviabilizam a sua aplicação em sala de aula. Essa dissociação revela que o desafio não é apenas pedagógico, mas estrutural e político. A cultura digital, prevista na BNCC (Competência 5), esbarra em condições materiais insuficientes, o que evidencia uma contradição entre o discurso normativo e a realidade escolar.

Nessa direção, a professora Joana relata que os materiais didáticos disponíveis são constantemente atualizados e que os livros apresentam recursos interativos. Apesar disso, afirma que os docentes não são incentivados a utilizá-los em suas práticas. Ela destaca que ainda há necessidade de preparo e de formação específica para que o uso pedagógico desses recursos seja efetivo.

As narrativas dos professores revelam a ausência de discussões mais aprofundadas sobre a quinta competência da BNCC. Embora o referencial curricular

do município de Jeremoabo seja uma “cópia ajustada” do currículo da Bahia – que apresenta várias competências e habilidades voltadas ao uso de tecnologias digitais —, essa orientação ainda não se concretiza na prática pedagógica. A maioria dos docentes não implementa estratégias de ensino alinhadas aos dispositivos móveis, o que está estreitamente relacionado à carência de formação, à insuficiência de recursos tecnológicos e às limitações da infraestrutura escolar.

Em relação à infraestrutura, apesar de evidenciarmos a existência de projetos e de políticas públicas que buscaram amenizar a desigualdade digital, como o “Cidade Digital” e a “Escola Conectada”, foi possível perceber, por meio das narrativas dos docentes, que tais iniciativas foram insuficientes. As escolas estudadas ainda enfrentam problemas estruturais no que diz respeito à conectividade com a *internet*, com uma péssima qualidade do sinal *Wi-Fi* oferecido a professores e alunos, além da carência de recursos tecnológicos.

Apesar dos desafios relacionados à infraestrutura e às condições de acesso, é importante destacar que as práticas docentes com dispositivos móveis acontecem dentro das possibilidades de cada instituição. Observamos que, na maioria das vezes, as atividades que exigiam o uso de recursos tecnológicos digitais foram realizadas fora do ambiente escolar presencial, ou seja, em momentos em que as aulas ocorriam de forma *online*. Essa prática se tornou comum no período pós-pandemia no município de Jeremoabo.

4 Categorias emergentes da análise de conteúdo

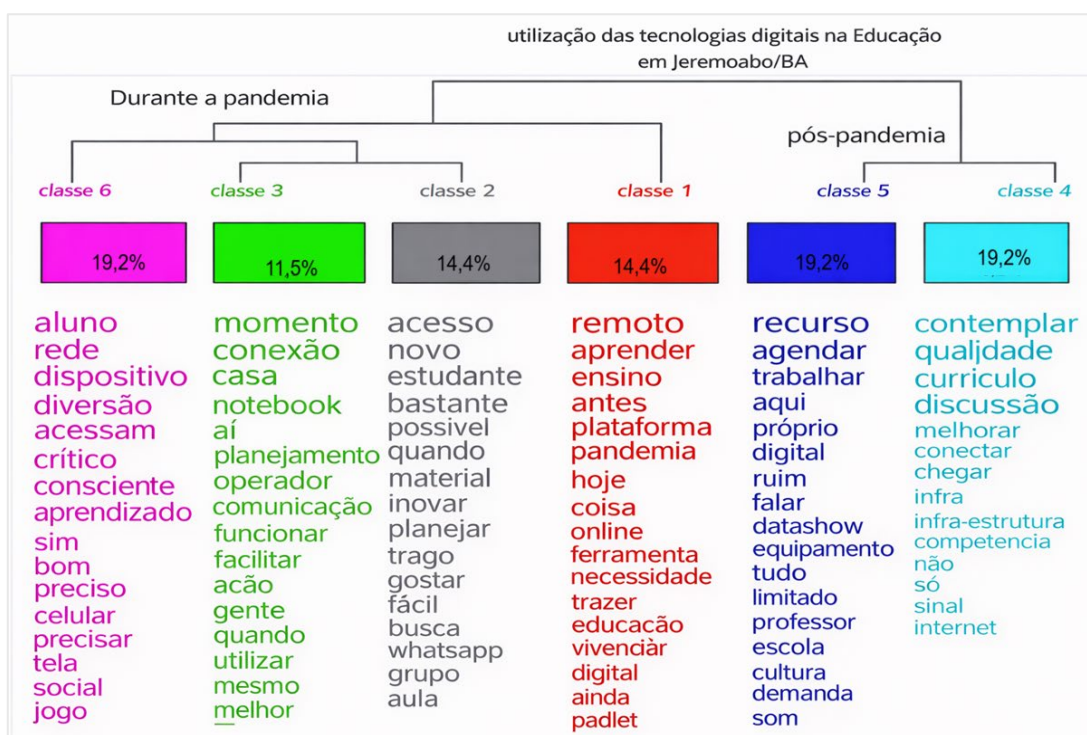
As categorias que serão apresentadas ao longo desta seção emergiram ao longo da aplicação do processo de análise de conteúdo (Bardin, 2016). Para a autora, as categorias podem ser pré-definidas pelo pesquisador — *a priori* — e elencadas a partir dos objetivos iniciais da investigação ou emergir da experiência de análise — *a posteriori* —, com apoio nos fatos.

Por esta pesquisa ter como foco central a experiência dos professores com os dispositivos móveis, optou-se por trabalhar com categorias do tipo *a posteriori*. Essa escolha metodológica permitiu que as categorias emergissem a partir dos dados obtidos, respeitando as particularidades das narrativas docentes.

O *software IRaMuTeQ*² foi utilizado para facilitar o processo de análise. Ao analisar o corpus textual, o *software* originou o agrupamento de duas grandes categorias. A primeira envolve o “uso da tecnologia digital no ensino e aprendizagem durante a pandemia”, sendo distribuída em quatro subcategorias. Já a segunda é voltada para os “desafios do uso da tecnologia digital no ensino e aprendizagem pós-pandemia”, que abrange duas subcategorias, como pode ser observado na figura 2.

Conforme a ilustração do infográfico, é possível observar a ênfase atribuída pelos professores ao período vivenciado na pandemia. Logo, a categoria que trata do ensino e da aprendizagem durante a pandemia foi a que originou mais subcategorias relacionadas entre si, agregando discussões que envolvem os cenários utilizados, as ações docentes no ensino remoto e a necessidade de “orientar” os alunos para “o bom uso” da tecnologia.

Figura 2 – Categorias emergentes do estudo



Fonte: infográfico gerado pelo *IRaMuTeQ*.

Categoria 1: Uso da tecnologia digital no ensino e aprendizagem durante a pandemia. Essa primeira categoria tem como foco principal a tecnologia digital no contexto escolar durante a pandemia de COVID-19. Foi a mais amplamente

² Software gratuito utilizado para análise estatística de textos. Usado em pesquisas acadêmicas nas áreas de educação, saúde, ciências sociais e humanas para analisar dados qualitativos, como entrevistas, respostas abertas de questionários, documentos, artigos, etc.

evidenciada nas narrativas dos professores, devido ao caráter emergencial do cenário educativo. Com a implementação do ERE, em todo o território nacional, os docentes enfrentaram o desafio da docência *online*, incluindo a necessidade de utilizar ambientes virtuais e, ao mesmo tempo, lidar com a própria aprendizagem tecnológica e a dos alunos. Nesse contexto, emergiram também tentativas de inovar as práticas docentes para atender a um modelo educacional diferenciado, amplamente mediado por telas, muitas vezes acessadas por meio de *smartphones*.

As quatro subcategorias derivadas da categoria principal abrangem: os cenários virtuais utilizados; a autoformação e a prática docente; o ensino em casa; e o “ser aluno” no contexto das telas deslizantes, conforme detalhado a seguir.

Subcategoria classe 1: Dos cenários virtuais utilizados. A primeira subcategoria apresentada evidencia as plataformas e aplicativos que foram utilizados por alguns dos professores durante o ensino remoto na pandemia. A partir das narrativas dos professores, foi possível perceber os cenários virtuais de aprendizagem, que se constituíram por meio da utilização de interfaces como o *Padlet*, *Youtube*, *Classroom*, *WhatsApp*, *Google Meet*, *Kahoot*.

Subcategoria classe 2: Autoformação e prática docente. Nessa subcategoria, identificamos que o cenário pandêmico e a implementação do ERE demandaram um itinerário autoformativo por parte dos professores da rede municipal de ensino de Jeremoabo. Diante das poucas ações formativas financiadas pela gestão pública, coube aos docentes administrarem o próprio processo de formação. Essa iniciativa foi essencial para que pudessem enfrentar a realidade imposta pelo distanciamento físico e pela necessidade de adaptação ao uso das tecnologias digitais.

Esse processo autoformativo não ocorreu de forma isolada. Partilhamos das ideias de Galvani (2002), ao enfatizar que a autoformação é conduzida por três processos interdependentes: si (autoformação), os outros (heteroformação) e as coisas (ecoformação). Dessa forma, compreendemos que o desenvolvimento docente resulta da interação entre a reflexão individual, as trocas com o coletivo e as experiências mediadas pelo ambiente, configurando um processo contínuo de aprendizagem e transformação.

A formação pelo polo da heteroformação abrange a educação e as influências sociais que recebemos da família, do ambiente social e cultural, bem como das

atividades de formação inicial e contínua. Na ecoformação, o foco está no ambiente e na influência que ele traz para as relações sociais. A autoformação, por sua vez, simboliza a tomada de consciência do sujeito sobre o seu próprio funcionamento. É um processo paradoxal que se alimenta de suas dependências, ou seja, é fruto das necessidades, experiências e vivências (Galvani, 2002).

Durante o ensino remoto emergencial, a autoformação ganhou destaque diante da necessidade de adaptação das práticas docentes do ambiente presencial para o virtual. Essa exigência levou muitos professores a buscarem aperfeiçoamento por meio de cursos e treinamentos voltados ao uso de tecnologias digitais e de aplicativos móveis, além de recorrerem ao apoio de colegas em comunidades virtuais e a tutoriais disponíveis na *internet*, demonstrando autonomia e iniciativa diante dos desafios impostos pelo novo cenário educacional.

Subcategoria classe 3: O desafio de ensinar “dentro de casa”. Em diversos momentos das narrativas, os docentes relacionam a experiência vivenciada durante o ensino remoto à necessidade de aprender a manusear dispositivos móveis para fins didático-pedagógicos. Essa adaptação, imposta pelas circunstâncias, revelou a ausência de uma preparação prévia e a falta de investimentos por parte da gestão escolar na formação continuada dos professores para o uso de recursos digitais. Assim, o contexto pandêmico evidenciou não apenas lacunas formativas, mas também a urgência de repensar as políticas institucionais voltadas à integração das tecnologias ao processo de ensino e aprendizagem.

Sem uma formação específica voltada para o uso de dispositivos móveis na prática docente, os professores precisaram adaptar suas metodologias, migrando da sala de aula física para os ambientes virtuais. Muitos deles jamais imaginaram que, em pleno Ensino Fundamental, teriam que ministrar aulas remotas via aplicativos conectados à *internet*, por meio de recursos próprios e diretamente de dentro de suas residências.

Nessa conjuntura, é válido reforçar que:

[...] apesar das dificuldades e da escassez de formação para o uso das tecnologias digitais, o maior desafio a ser enfrentado pelo sistema educacional no município diz respeito à indisponibilidade de recursos e conexão estável com a internet por boa parte dos alunos matriculados na rede municipal e estadual de Jeremoabo, principalmente os que residem na zona rural e os que pertencem às famílias de baixa renda (Santos; Ferrete; Alves, 2021, p. 23).

Ou seja, diversos fatores influenciaram diretamente o processo de ensino e aprendizagem durante o período pandêmico, abrangendo desde a necessidade de formação docente até a falta de acesso à internet e aos recursos tecnológicos por parte dos estudantes. Esses elementos, interligados entre si, evidenciam as desigualdades estruturais que marcaram a experiência educacional nesse contexto, revelando o quanto a ausência de condições materiais e formativas impactou a efetividade do ensino remoto.

Subcategoria classe 6: O “ser aluno” em meio às telas deslizantes. Em diversas narrativas apresentadas pelos docentes, foi possível identificar um “certo entrave problemático” relacionado ao uso e/ou à integração das tecnologias móveis à sala de aula, especialmente dos *smartphones*, pelos educandos.

O uso inadequado das tecnologias digitais tem sido responsável pelo movimento de proibição desses recursos nas escolas, situação que se agrava diante da carência de formação docente para lidar com tais ferramentas. Entre os principais entraves identificados, estão a dispersão dos alunos diante das telas, o registro de selfies em momentos indevidos, o plágio nas atividades e o uso de “colas” durante a aplicação de avaliações somativas. Mais recentemente, observamos também o uso excessivo de aplicativos de inteligência artificial generativa para a resolução de tarefas, como o *ChatGPT* e o assistente *Luzia*, popularmente acessado pelo *WhatsApp*.

Os discentes, nas telas deslizantes dos *smartphones*, deslizam pelo mau uso das interfaces, de maneira a autossabotar a própria construção do conhecimento. Por essa razão, as narrativas dos professores evidenciam a necessidade de “orientação aos discentes” sobre o bom uso das tecnologias, de forma reflexiva, ao invés de ficarem ativos apenas no modo “copiar e colar”.

Diante dessa problemática, tornam-se necessárias intervenções didático-pedagógicas capazes de despertar o pensamento crítico dos estudantes. Essas ações devem incentivá-los a questionar e a analisar, de forma autônoma e reflexiva, as informações que consomem nas telas. Desse modo, será possível promover o desenvolvimento de uma compreensão crítica e consciente acerca de sua relação com o mundo. Nas palavras de Freire (1979, p. 15), fica explícito que “[...] a conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação – reflexão”.

Nesse sentido, é fundamental que professores e alunos compreendam a influência dos dispositivos móveis no processo de ensino e aprendizagem, considerando o contexto social em que estão inseridos. Tal compreensão deve orientar práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva, permitindo que o uso das tecnologias ultrapasse o mero caráter instrumental e contribua, de fato, para a formação integral dos sujeitos.

Categoria 2: Desafios do uso da tecnologia digital no ensino e aprendizagem no contexto pós-pandemia. O atual cenário educacional jeremabense, pós-ensino remoto, tem sido marcado por diversos desafios relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, muitos dos quais já existiam anteriormente, mas foram intensificados pelo distanciamento físico imposto durante a pandemia. Entre os principais problemas enfrentados estão as dificuldades na alfabetização, no letramento, na produção textual e no desenvolvimento do pensamento crítico e criativo dos estudantes.

Diante do exposto, torna-se imprescindível que os professores adotem diferentes abordagens pedagógicas, utilizando metodologias inovadoras capazes de estimular o protagonismo dos alunos e de motivá-los no processo de aprendizagem. Nesse contexto, os dispositivos móveis, quando integrados aos objetivos de aprendizagem e às práticas docentes, podem se tornar aliados fundamentais, promovendo um ensino mais dinâmico, interativo e alinhado às demandas do mundo contemporâneo. Todavia, limitações pedagógicas e de infraestrutura nas escolas ainda impedem que esse trabalho ocorra de maneira significativa, como veremos nas duas próximas subcategorias que emergiram nas narrativas docentes.

Subcategoria classe 4: Limitações curriculares. Ao abordar a inserção da cultura digital no currículo escolar, as narrativas dos professores revelam a existência de determinadas restrições relacionadas aos “programas de estudo”, os quais são definidos e transmitidos pela gestão escolar, geralmente no início do ano letivo. Tais programas costumam ser adaptados ao longo do processo (seja de forma bimestral, trimestral ou por unidade), conforme a organização do trabalho pedagógico desenvolvido em cada instituição.

Os professores destacaram que as discussões sobre o tema são escassas e, mesmo quando realizadas, não contemplam adequadamente a quinta competência geral da BNCC (cultura digital), nem as habilidades esperadas para serem desenvolvidas pelos estudantes. Embora o currículo formal mencione a cultura digital,

ele não a aprofunda nem assegura a utilização e/ou integração de dispositivos tecnológicos pelos professores em suas práticas pedagógicas — algo que gera contradição, ao se considerar que a BNCC é um documento normativo que norteia a construção dos currículos, todavia ignora os diferentes contextos sociais quanto ao acesso aos dispositivos e à *internet*.

Ficou evidente, a partir das narrativas, que muitos professores não são incentivados a utilizar e/ou integrar tecnologias digitais em sala de aula. Embora os livros didáticos incluam diversos elementos que permitem explorar o universo virtual, como *links* para *sites*, *Quick Response Code* (QR code) de vídeos e músicas, além de curiosidades, os professores relataram que não recebem estímulo para incorporar essas ferramentas. Aqueles que as utilizam são, em sua maioria, os que se arriscam por conta própria, com base nas experiências adquiridas durante o ERE.

Nessa conjuntura, autores como Santos (2021), Alves (2023) e Marcondes (2021) destacam que, no contexto da educação cibercultural, é fundamental considerar não apenas a disponibilidade de recursos tecnológicos básicos — como acesso à *internet*, computadores, *smartphones* e projetores —, mas também a importância de promover processos contínuos de formação para professores e gestores. Essa formação deve ter como objetivo integrar as tecnologias digitais de maneira eficaz ao currículo escolar, superando a lógica do uso meramente instrumental dos dispositivos e promovendo práticas pedagógicas mais significativas e inovadoras.

Subcategoria classe 5: Infraestrutura das escolas. Discutimos muito, ao longo deste texto, questões infraestruturais das instituições de ensino da rede pública do município de Jeremoabo. Embora as divulgações nas redes sociais apresentem um panorama favorável para a utilização e/ou integração das tecnologias móveis aos ambientes escolares, as narrativas dos professores evidenciam fatores que ainda impendem melhores condições de trabalho com o digital na prática docente, no âmbito da sala de aula física.

As maiores reclamações estão no campo do acesso, tanto em relação aos recursos digitais quanto à disponibilização de um sinal de internet de qualidade. Mesmo com a instalação das antenas nas escolas, oriundas do Projeto Escola Conectada, a conexão fornecida não alcança todas as salas de aula e, quando alcança, ainda há carência do acesso ao recurso por grande parte dos estudantes.

Diante desse cenário, as atividades pedagógicas que exigem conexão à *internet* e o manuseio de *smartphones*, por exemplo, são realizados entre pares — em duplas, trios ou pequenos grupos —, como forma de garantir a participação de todos os estudantes nas ações que envolvem o uso e a integração das tecnologias móveis digitais. Essa estratégia tem se mostrado relevante para minimizar os efeitos da exclusão digital, uma vez que possibilita a cooperação entre os alunos e favorece a construção coletiva do conhecimento, mesmo diante das limitações estruturais existentes nas escolas do município.

O estudo foi realizado nas três maiores instituições de Ensino Fundamental do município, caracterizadas como escolas de grande porte, com elevado número de professores e alunos. Nessas unidades, os recursos tecnológicos disponíveis não são suficientes para atender a todos, o que exige o agendamento prévio por parte dos docentes. Essa limitação ficou evidente nas narrativas dos participantes, que relataram recorrer a equipamentos pessoais — como *smartphones*, *notebooks* e retroprojetores — para atender às demandas escolares.

Diante do cenário relatado pelos professores e observado durante as incursões realizadas na pesquisa de campo, fica evidenciado um distanciamento entre o que se diz sobre a integração das tecnologias na educação e o que efetivamente se faz para que essa integração aconteça. Constatamos que os documentos normativos e as políticas públicas implementadas até então no município de Jeremoabo têm apresentado avanços lentos e pontuais, resultando em poucos efeitos concretos no que se refere à ampliação da acessibilidade e da infraestrutura necessárias ao desenvolvimento da cultura digital nas escolas.

Nessa conjuntura, concordamos com Costa *et al.* (2024) e Lemos (2021) ao destacarem que a carência de infraestrutura, especialmente no que se refere aos recursos tecnológicos e ao acesso à *internet*, contribui significativamente para o agravamento da desigualdade digital. Essa realidade se torna ainda mais preocupante em um contexto social e educacional cada vez mais mediado pela tecnologia, em que a exclusão digital não apenas limita o acesso à informação, mas também restringe oportunidades de aprendizagem e de participação cidadã.

Portanto, é imprescindível que as políticas públicas e os investimentos sejam direcionados à melhoria da infraestrutura das instituições escolares, bem como à ampliação do acesso às tecnologias digitais móveis. Tais medidas são fundamentais

para reduzir as disparidades digitais e aprimorar as práticas docentes, possibilitando que os professores integrem, de forma mais eficaz, os dispositivos tecnológicos às ações de ensino e aprendizagem. Contudo, as narrativas evidenciam que essa integração ainda não se concretiza de maneira efetiva no município de Jeremoabo/BA, revelando um descompasso entre as políticas implementadas e a realidade vivenciada nas escolas.

5 Considerações finais

Ao longo do trabalho, buscamos compreender de que forma as práticas docentes, constituídas na experiência com os dispositivos móveis na pandemia, fazem-se presentes no contexto da sala de aula pós-ensino remoto. Ou seja, se os professores estão ou não integrando, na prática, metodologias de ensino que foram “aprendidas” a partir do contato com os dispositivos móveis no contexto do ensino remoto.

O primeiro ponto a ser destacado é que a experiência da pandemia foi vivenciada de maneiras distintas por cada participante, mesmo em um contexto generalizado e coletivo. As narrativas dos professores evidenciam a importância das relações mantidas nas redes, especialmente no que se refere à sociabilidade e ao compartilhamento contínuo de materiais entre aqueles que estavam conectados. Ao mesmo tempo, torna-se necessário enfatizar um fator agravante que impactou significativamente ERE: a exclusão de muitos estudantes devido à falta de acesso à internet ou de dispositivos tecnológicos adequados. Essa limitação permaneceu evidente tanto durante a pandemia quanto no período posterior, revelando que, mesmo em momentos de aula online no pós-ensino remoto, a participação de parte desses alunos não foi assegurada.

Os professores experienciaram o digital em rede, com limitações de acesso e de infraestrutura tecnológica, como também com carência de uma formação centrada nos processos de ensinar e de aprender integrados por telas de smartphones, notebooks, tablets, etc. Todavia, mesmo com as limitações, a experiência constituiu-se enquanto saber-fazer, algo que contribuiu para a implementação de práticas docentes com dispositivos móveis pós-ensino remoto emergencial. As falas demonstram que o ensino remoto funcionou como um marco formativo. Muitos professores afirmam ter aprendido “na marra”, por imposição das circunstâncias.

Sobre o uso dos dispositivos móveis em práticas docentes, no atual cenário, gostaríamos de destacar que vem acontecendo de diferentes maneiras, a depender do nível da apropriação tecnológica do professor, uma vez que alguns conseguiram administrar melhor o próprio itinerário formativo e buscaram aperfeiçoar suas práticas em cursos livres, tutoriais, treinamentos em rede etc. Outros utilizam apenas os apps que aprenderam a manusear no contexto da pandemia.

O processo de apropriação tecnológica dos professores participantes deste estudo deu-se por meio da experiência entrelaçada com o processo de autoformação, que não se deu de forma isolada, ao considerar que o contexto impôs as condições com o ensino remoto na pandemia. Em seguida, veio o reconhecimento do papel das tecnologias móveis no distanciamento físico, juntamente com as demandas da adaptação, a partir da necessidade de uma aprendizagem móvel e do desafio de “aprender a lidar com o ensino nas telas”.

Nessa conjuntura, os relatos dos professores evidenciam que a aprendizagem entre pares (colegas docentes) se mostra uma estratégia eficiente, uma vez que, ao estarem conectados em rede, puderam compartilhar angústias, práticas e experiências, aprendendo uns com os outros. Essa forma colaborativa de aprender revelou-se essencial durante o ensino remoto, pois fortaleceu o sentimento de pertencimento e promoveu a construção coletiva de saberes em meio às incertezas do período pandêmico.

Essa constatação evidencia que o contato mais intenso com as tecnologias digitais não apenas ampliou o repertório metodológico dos docentes, mas também promoveu um deslocamento na percepção sobre o papel dos dispositivos móveis na educação. Antes vistos, muitas vezes, como elementos de distração ou de difícil controle no ambiente escolar, esses dispositivos passaram a ser compreendidos como recursos pedagógicos potentes, capazes de favorecer a interatividade, a personalização do ensino e o engajamento dos estudantes, embora ainda haja uma necessidade extrema de orientação dos discentes para o uso consciente dos dispositivos, conforme observado na maioria das narrativas dos professores. Nesse sentido, os docentes revelam uma ambivalência: reconhecem o potencial pedagógico dos dispositivos móveis, mas expressam preocupação com a dispersão, o uso inadequado e a necessidade constante de vigilância.

Além disso, a experiência com o ensino remoto se mostrou relevante para o desenvolvimento de competências digitais por parte dos professores. Em alguns casos, isso impulsionou uma ressignificação da prática docente, uma vez que essas competências passaram a contribuir para a elaboração de aulas mais inovadoras e criativas, de forma a engajar a participação dos estudantes. Esse movimento também reforçou a necessidade de investimentos contínuos em formação docente voltada para o uso crítico e criativo das tecnologias móveis digitais e de suas interfaces (cenários) na educação. Por fim, ressaltamos a necessidade de repensar políticas públicas que garantam a equidade no acesso à internet e aos dispositivos tecnológicos, permitindo que cada vez mais estudantes da rede pública tenham as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Manoel Messias Santos. **Tecnologias móveis para formação docente: validação de um instrumento de identificação de vulnerabilidade digital**. 2023. 219 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2024.
- APPLE. **Apple classrooms of tomorrow: Philosophy and structure and what's happening where**. Cupertino, CA: Apple Computer, 1991. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED340349>. Acesso em: 07 mar. 2026.
- BACICH, Lilian. Etapas de apropriação das tecnologias digitais. **Blog Inovação na educação**, 2018. Disponível em: <https://lilianbacich.com/2018/08/09/etapas-de-apropriacao-das-tecnologias-digitais/>. Acesso em: 07 mar. 2026.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BORGES, Marilene Andrade Ferreira. **Apropriação das tecnologias de informação e comunicação pelos gestores educacionais**. 2009. 321 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 11 fev. 2026.
- COSTA, Jane Kelli Jacinto da; *et al.* Desigualdades sociais e o acesso à tecnologia de IA: um estudo sociocultural. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 10, n. 11, p. 7446–7463, 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/16814>. Acesso em: 11 fev. 2026.
- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- GALVANI, Pascal. A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. *In*: SOMMERMAN, Américo; MELLO, Maria Fátima de.; BARROS, Vitória Mendonça de. **Educação e Transdisciplinaridade II**. São Paulo: TRIOM, 2002. p. 95-121. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000014.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2026.
- GOMES, Suzana dos Santos. Práticas docentes e processos de formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 414-423, 2012. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/download/10540/8399/46849>. Acesso em: 11 fev. 2026.

JEREMOABO. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME Nº 01, de 09 de novembro de 2018**. Aprova normatizações municipais para uso de celular nas escolas, uniforme escolar e organização do calendário letivo. Diário Oficial do Município de Jeremoabo, ano 9, n. 2331, p. 02, 2018.

LEMOS, André. **A tecnologia é um vírus: pandemia e cultura digital**. Sulina: Porto Alegre, 2021.

LUCENA, Simone. Culturas digitais e tecnologias móveis na educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 59, p. 277-290, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/Mh9xtFsGCs6HRpCWWM5Xhvl/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 fev. 2026.

MARCONDES, Rosana Maria Santos Torres. **As tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e as metodologias ativas na prática docente: reflexões sobre o uso da plataforma Google Workspace for Education**. 2021. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2021.

SANTOS, Willian Lima; FERRETE, Anne Alilma; ALVES, Manoel Messias. Cenários virtuais de aprendizagem como recurso pedagógico diante da pandemia do novo coronavírus: relatos das experiências docentes. **Educação**, Santa Maria, v. 46, p. 1-27, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644444201>. Acesso em: 11 fev. 2026.

SANTOS, Willian Lima. **Cenários virtuais de aprendizagem como interfaces didático-pedagógicas no ensino fundamental**. 2021. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/14785>. Acesso em: 11 fev. 2026.

SANTOS, Willian Lima. **Itinerâncias docentes em cenários virtuais de aprendizagem: práticas e experiências com dispositivos móveis**. 2025. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Patrícia Magalhães; AMORIM, Ivonete Barreto de. Reflexões acerca da itinerância na atuação docente: conceitos, desafios e possibilidades formativas. **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 33, n. 1, p. 151-161, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/380918665_reflexoes_acerca_da_itinerancia_na_atuacao_docente_conceitos_desafios_e_possibilidades_formativas. Acesso em: 11 fev. 2026.

VELOSO, Maristela Midlej Silva de Araujo; BONILLA, Maria Helena Silveira. Práticas ciberculturais e a autoria do professor: as redes de criação educativas no cotidiano da escola. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 80–97, 2017. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/doc/article/view/30487/23517>. Acesso em: 11 fev. 2026.

Recebido em dezembro 2025 | Aprovado em março 2025

MINI BIOGRAFIA

Willian Lima Santos

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Licenciado em Pedagogia (FANEB). Especialista em Tecnologias e Educação (UFRB). Integrante do Núcleo de Pesquisa em Comunicação e Tecnologia (NUCA/UFS). Professor e Coordenador do curso de Pedagogia da FANEB.

E-mail: willianjere@hotmail.com

Anne Alilma Silva Souza Ferrete

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Líder do Núcleo de Pesquisa em Comunicação e Tecnologia (NUCA/UFS).

E-mail: aferrete21@gmail.com