

**DOCÊNCIA CONTEMPORÂNEA: TECNOLOGIAS, FORMAÇÃO E DESAFIOS
PEDAGÓGICOS**

**CONTEMPORARY TEACHING: TECHNOLOGIES, TRAINING AND PEDAGOGICAL
CHALLENGES**

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.067-097>

José Augusto Souza dos Santos

Mestre/doutorando em Letras - Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Sergipe. Especialização em Estudos Linguísticos aplicados ao ensino de língua portuguesa pela Faculdade José Augusto Vieira. Graduado em Letras pela UniAges. Professor efetivo da rede municipal de Paripiranga. Vencedor Estadual do prêmio Professores do Brasil 2017. Vencedor do prêmio professor inovador 2019. Vencedor do Prêmio Sebrae de Educação Empreendedora 2022. Finalista do prêmio professor Povir 2024. Possui projeto como referência no banco de práticas da BNCC - (Base Nacional Comum Curricular, na plataforma do Ministério da Educação. (MEC). Organizador do livro “Crônicas do Meu Lugar” e autor do livro “As possibilidades de Manifestação da linguagem em meio às campanhas político-partidárias” (Filos Editora, 2023; 2024). É pesquisador de discurso de ódio contra professores. Suas principais pesquisas e publicações centram-se nas temáticas acerca do discurso de ódio contra docentes, ensino decolonial, tecnologia na educação e educação em tempo de pandemia
E-mail: joseph.august@hotmail.com

Resumo

Este capítulo analisa as relações entre tecnologias, formação docente e desafios pedagógicos na contemporaneidade, adotando a Linguística Aplicada como perspectiva para compreender a docência como prática social situada. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e interpretativista, em diálogo com autores como Moita Lopes, Kenski, Rojo e Moura, Tardif, Nóvoa e Freire, e ilustrada por uma prática de sala de aula em que os estudantes criaram uma novelinha sobre bullying, lida sob o olhar decolonial. A análise mostra que as tecnologias, por si só, não geram inovação pedagógica: seus efeitos dependem da finalidade educativa, da mediação docente, de uma avaliação processual e da formação continuada do professor. Mostra também que condições de trabalho, desigualdades de acesso e autonomia profissional não são fatores externos à docência contemporânea, pois definem o que professores e estudantes conseguem realizar. Conclui-se que a inovação está menos na ferramenta e mais na capacidade de fazer escolhas pedagógicas conscientes.

Palavras-chave: Avaliação; Docência contemporânea; Formação docente; Linguística Aplicada; Tecnologias educacionais.

Abstract

This chapter analyzes the relationships between technologies, teacher training and pedagogical challenges in contemporary times, adopting Applied Linguistics as a perspective to understand teaching as a situated social practice. This is qualitative, bibliographic and interpretive research, in dialogue with authors such as Moita Lopes, Kenski, Rojo e Moura, Tardif, Nóvoa and Freire, and illustrated by a classroom practice in which students created a novel about bullying, read from a decolonial perspective. The analysis shows that technologies, by themselves, do not generate pedagogical innovation: their effects depend on the educational purpose, teaching mediation, procedural evaluation and the teacher's ongoing training. It also shows that working conditions, inequalities of access and professional autonomy are not external factors to contemporary teaching, as they define what teachers and students can achieve. It is concluded that innovation is less in the tool and more in the ability to make conscious pedagogical choices.

Keywords: Applied Linguistics; Assessment; Contemporary teaching; Educational technologies; Teacher training.

1 INTRODUÇÃO: DOCÊNCIA EM TEMPOS DE TRANSFORMAÇÃO

Quem trabalha em sala de aula hoje sabe que a escola vive um tempo de mudanças nas formas de comunicação, no acesso à informação e nos modos de interação social. Moita Lopes (2006) observa que a linguagem precisa ser compreendida em sua relação com a vida social e com os contextos em que os sujeitos produzem sentidos. Para o teórico, uma das tarefas da Linguística Aplicada consiste em “problematizar a vida social” (Moita Lopes, 2006, p. 23).

Essa discussão interessa aqui porque muda a maneira de falar de tecnologia na escola: em vez de tratá-la como uma questão de ferramentas, leva a examinar as práticas, os sujeitos e as condições sociais em que se ensina e se aprende. Afinal, as tecnologias alteraram bem mais do que os instrumentos de trabalho, pois transformaram as formas de interação e de construção do conhecimento. Elas passaram a fazer parte da vida cotidiana de professores e estudantes e, como era de esperar, chegaram à escola, trazendo outras possibilidades de ensinar, aprender, pesquisar, comunicar-se e produzir saberes.

O que a escola construiu historicamente continua valendo. Ela mantém uma função própria na formação dos sujeitos, e o professor segue ocupando lugar fundamental na relação com o conhecimento.

O estudante que entra na sala de aula traz consigo vivências construídas em muitos lugares, entre eles os ambientes digitais. Essa circulação por práticas de linguagem variadas remete aos estudos de letramento e de multiletramentos, segundo os quais ler e produzir sentidos implica lidar com linguagens, mídias e práticas sociais diversas (Rojo; Moura, 2012). Fora da escola, esse estudante pesquisa, assiste a

vídeos, frequenta redes sociais, produz conteúdo, cria vínculos e aprende. Tais experiências não podem ser ignoradas, mas tampouco equivalem, sem mais, a um domínio crítico do conhecimento.

A expansão das tecnologias educacionais abriu caminhos reais para a prática pedagógica. Para Kenski (2012), incorporar tecnologias muda os ritmos, as relações e as formas de acesso à informação, mas os efeitos propriamente educativos dependem de como os sujeitos se apropriam delas. Os recursos digitais facilitam o acesso a materiais, permitem trabalhar com linguagens variadas, multiplicam os canais de comunicação e aproximam quem está fisicamente distante. Nada disso garante, porém, que haja aprendizagem. É perfeitamente possível ter uma plataforma sofisticada a serviço de uma prática que só reproduz informação, assim como uma atividade feita com poucos recursos pode levar a aprendizagens profundas.

O que faz diferença é a finalidade pedagógica e o modo como professores e estudantes se relacionam com o recurso. Convém, por isso, olhar com alguma cautela o discurso que associa automaticamente novidade e inovação, pois nem toda ferramenta nova produz uma experiência educativa nova. Inovar, em educação, é encontrar respostas pertinentes para necessidades concretas de aprendizagem.

Há ainda as condições materiais em que as tecnologias são usadas, que não podem ficar fora da discussão. Não existe uma única experiência digital: os estudantes diferem nos equipamentos que têm, no tipo de acesso à internet, nos espaços de que dispõem para estudar e na familiaridade com os recursos. E mesmo entre os que usam dispositivos digitais todos os dias há diferenças importantes quando se trata de pesquisar, selecionar fontes, interpretar informações e produzir conhecimento.

A pandemia deixou essas desigualdades à vista de todos. O período reforçou, ainda, a necessidade de entender a inclusão digital para além da disponibilidade de aparelhos, levando em conta as condições sociais e pedagógicas de participação (Kenski, 2012; Rojo; Moura, 2012). Em pouco tempo, professores e estudantes tiveram de reorganizar suas práticas e lançar mão do que estava ao alcance para manter algum vínculo pedagógico. Houve criatividade e aprendizagens valiosas, mas houve também dificuldades de acesso, sobrecarga, imprevisto e exclusão. A experiência mostrou que levar uma atividade para um ambiente virtual não democratiza o ensino por si só.

Por isso, mais importante do que saber qual ferramenta deve chegar à escola é perguntar que aprendizagem se quer favorecer, para quem determinada proposta será acessível e que condições existem para que ela aconteça. A tecnologia deve ficar subordinada às escolhas pedagógicas, e não tomar o lugar delas. A discussão alcança diretamente o professor, de quem se espera que acompanhe as mudanças, domine os recursos digitais, seja criativo, inovador, pesquisador e capaz de atender a demandas variadas. Esses atributos podem fortalecer a profissão, mas não há como discutir inovação com seriedade sem falar de tempo para planejar, de formação, de recursos materiais, de apoio institucional e de condições de trabalho.

O que o professor precisa é de autonomia para decidir o que faz sentido em sua realidade, e não de mais obrigações para dar conta de cada novidade que aparece na escola.

O problema que orienta este estudo nasce desse quadro e dialoga com a experiência do autor em sala de aula: até que ponto a incorporação de tecnologias, articulada à formação docente e à avaliação, pode ajudar a enfrentar os desafios da docência contemporânea sem converter em responsabilidade do professor questões que também são institucionais, sociais e estruturais? A pergunta tem importância porque a chegada de novos recursos costuma vir acompanhada da expectativa de inovação, sem que se considerem, na mesma medida, as condições de trabalho, as desigualdades de acesso, a formação profissional e a intencionalidade pedagógica que dão sustentação ao seu uso.

O objetivo geral é analisar as relações entre tecnologias, formação docente e desafios pedagógicos na contemporaneidade, adotando a Linguística Aplicada como perspectiva para compreender a docência como prática social situada. Desdobram-se dele três objetivos específicos: discutir as implicações das tecnologias para os processos de ensinar e aprender; refletir sobre a formação e os saberes profissionais que o trabalho docente requer; e problematizar as condições que favorecem ou limitam práticas pedagógicas mediadas por tecnologias.

A hipótese aqui defendida é a de que as tecnologias podem ampliar as possibilidades de aprendizagem quando estão ligadas a objetivos pedagógicos claros, à formação profissional, a uma avaliação processual e a condições reais de participação. Por outro lado, se entram na escola de forma isolada, ou guiadas apenas pelo discurso da inovação, podem reproduzir desigualdades, intensificar o trabalho docente e jogar sobre o professor responsabilidades que vão além de sua atuação individual.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e abordagem interpretativista, construída no diálogo entre produções sobre formação docente, tecnologias educacionais, avaliação, multiletramentos e Linguística Aplicada. Não se pretende medir o impacto de uma ferramenta específica nem apresentar dados de campo: os achados vêm da articulação crítica entre os pressupostos teóricos selecionados e os problemas que hoje se colocam para a docência. Como ilustração, o texto recorre ainda a uma prática desenvolvida em sala de aula pelo autor (seção 2), que não tem estatuto de dado de campo e é analisada, na seção 4, à luz da perspectiva decolonial.

Este artigo discute as relações entre tecnologias, processos de aprendizagem, formação docente, avaliação e dimensão social da educação: a seção 2 trata das tecnologias e das novas formas de aprender; a 3, da formação, da avaliação e dos saberes profissionais; e a 4, dos desafios que daí resultam e dos achados da análise.

2 DOCÊNCIA, TECNOLOGIAS E NOVAS FORMAS DE APRENDER

Aprender é mais do que receber informação. No espaço educativo, envolve construir sentidos, elaborar conhecimentos, interagir e desenvolver capacidades. Cabe ao professor organizar situações de aprendizagem, mas o estudante participa do processo com o que já sabe, com suas experiências e com suas referências culturais. Numa perspectiva dialógica, Freire (1996) entende a educação como uma prática que exige participação, diálogo e reflexão, o que tira a aprendizagem da lógica da simples recepção e a coloca como relação ativa entre sujeitos e conhecimento.

A formulação de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 47). A ideia permite devolver à tecnologia o seu lugar: ela pode favorecer a produção e a construção do conhecimento, mas não substitui as relações pedagógicas que tornam esse processo possível. Um recurso digital passa a ter sentido quando amplia a participação, a investigação, a autoria e a capacidade de produzir sentidos.

As tecnologias trouxeram novos elementos a essa relação. No campo dos multiletramentos, Rojo e Moura (2012) mostram que as práticas de linguagem contemporâneas envolvem múltiplas semioses e circulam por espaços distintos, o que desafia a escola a ampliar seu modo de trabalhar a leitura, a escrita e a produção de sentidos. Os estudantes convivem com vídeos, jogos, redes sociais, plataformas e outras formas de comunicação, e é ali que encontram informações, produzem conteúdos e criam vínculos. Já não é possível à escola ignorar que uma parcela significativa das experiências formativas acontece para além de seus limites físicos.

Reconhecer essa realidade exige cuidado para não atribuir à tecnologia um papel que ela não tem. Usar o celular todos os dias, por exemplo, não garante saber pesquisar criticamente, avaliar uma fonte ou transformar informações dispersas em conhecimento sistematizado. Familiaridade com o aparelho e competência digital são coisas diferentes.

Com a informação disponível em tamanha quantidade e velocidade, a mediação pedagógica ganha peso: ensinar passa a incluir ajudar o estudante a selecionar, interpretar, comparar e contextualizar o que encontra. O professor segue sendo necessário porque reúne condições profissionais para orientar os processos de aprendizagem, formular perguntas e estabelecer relações entre conhecimentos, e não por ser o único a deter a informação.

Ao tratar das transformações que as tecnologias provocaram no campo educacional e das novas formas de interação que delas decorrem, Kenski (2012) defende que a relação entre educação e tecnologia seja pensada a partir das condições concretas de uso e das mudanças no modo de ensinar e aprender. Essas mudanças trazem ganhos, mas não dispensam a mediação docente. Conhecer uma ferramenta exige mais do que dominá-la tecnicamente, é preciso saber o que ela permite fazer, que aprendizagens pode favorecer, quais são suas limitações e em que situações vale a pena usá-la.

Outra dimensão diz respeito à relação do estudante com a tecnologia, marcada por desigualdades de acesso e de uso. Dois estudantes podem ter equipamentos parecidos e, ainda assim, estar em condições muito distintas para estudar: um conta com conexão estável, ambiente adequado e acompanhamento; o outro divide o aparelho com a família ou depende de uma conexão limitada. Uma proposta pensada para ampliar oportunidades pode, se essas diferenças forem ignoradas no planejamento, beneficiar justamente quem já está em melhor situação. Falar em inclusão digital na educação exige considerar não só o acesso ao equipamento, mas as possibilidades reais de uso.

Uma terceira dimensão está no encontro entre professor, estudante e tecnologia, e é nele que o recurso pode ganhar significado pedagógico. Uma prática desenvolvida com uma turma de 8º ano, a partir de uma situação de bullying ocorrida na Escola Municipal Maria Dias Trindade, no interior da Bahia, serve de ilustração para esse ponto. O professor propôs que os estudantes pesquisassem o que é bullying e quais são seus efeitos e, em seguida, abriu uma discussão em sala, perguntando quem já havia presenciado ou sofrido situações desse tipo. As respostas afirmativas foram várias, e a partir delas se propôs uma atividade de produção de texto sobre o tema. Com base nos relatos presentes nesses textos, a turma, sob orientação do professor, criou o roteiro de uma novelinha, gravada no próprio ambiente escolar e intitulada “A sombra do bullying”, que depois foi publicada, com autorização dos responsáveis para o uso de imagem, em redes sociais, especialmente no Instagram.¹ A tecnologia entrou com mais peso na etapa final, na gravação e na publicação do vídeo. O sentido do percurso, porém, veio da sequência de pesquisa, conversa, escrita e criação coletiva, que partiu de vivências reais dos estudantes e levou o resultado a um público maior do que a sala de aula.

O ensino híbrido se insere nesse contexto. Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) o discutem como uma forma de combinar espaços, tempos e estratégias de aprendizagem diferentes, desde que a tecnologia esteja articulada a uma intencionalidade pedagógica. Ao juntar experiências presenciais e atividades mediadas por tecnologias, é possível reorganizar os tempos e os espaços de aprender: certas tarefas podem ser feitas fora da escola, outras pedem a interação direta entre professores e estudantes.

Flexibilizar vai além de passar atividades para a internet. Uma proposta híbrida precisa considerar o que cada espaço favorece e em que condições os estudantes conseguem participar, pois há experiências que fazem mais sentido na interação presencial e outras que podem ser ampliadas em ambientes digitais. Com a autonomia acontece algo parecido. Acessar conteúdos em horários diferentes pode respeitar ritmos diversos, mas a autonomia não nasce só porque uma atividade foi disponibilizada on-line. Ela é construída e precisa de acompanhamento. Supor que todos os estudantes sabem organizar o tempo, pesquisar e estudar sozinhos é correr o risco de transformar uma proposta de autonomia em transferência de responsabilidade.

¹ Vídeo “A sombra do bullying”, publicado no Instagram. Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/DPkKE9OAJPI/?stkn=MWYycXR4ZW91enRrdg==>. Acesso em: 19 set. 2026.

A relação da escola com a informação também mudou. Se antes uma das grandes dificuldades era chegar ao conhecimento, hoje é preciso lidar igualmente com o excesso de conteúdos, muitos deles fragmentados ou pouco confiáveis.

Nem por isso, a tecnologia diminui o papel do professor. Muda estratégias e abre outras frentes de trabalho, mas continua sendo preciso alguém capaz de interpretar o contexto, acompanhar os estudantes e decidir diante de situações que nenhuma plataforma consegue prever.

A inovação não está necessariamente no equipamento, mas na maneira como se enfrenta uma necessidade pedagógica. Uma tecnologia amplia a experiência quando há propósito e apenas repete uma prática antiga quando é adotada por obrigação ou por modismo. Vista assim, a oposição entre tradicional e tecnológico perde força. Há práticas construídas há muito tempo que continuam pertinentes e propostas recentes que pouco acrescentam. O critério é pedagógico, ou seja, vale o que contribui, naquele contexto, para que os estudantes aprendam e participem mais do processo educativo.

3 FORMAÇÃO DOCENTE, AVALIAÇÃO E SABERES PROFISSIONAIS

As transformações da escola recolocam uma questão central, a formação de quem ensina. Se os contextos educacionais mudam, os processos pelos quais os professores constroem e atualizam seus conhecimentos profissionais também precisam entrar em pauta.

A formação docente não começa nem termina na universidade. A formação inicial oferece fundamentos indispensáveis, mas boa parte dos saberes profissionais se constrói no cotidiano. Tardif (2014) destaca que os saberes docentes são plurais e têm origens diversas: a formação, os currículos, os conhecimentos disciplinares e a própria experiência profissional. Nas palavras do autor, “o saber docente é um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (Tardif, 2014, p. 36). Daí se depreende que o professor não age a partir de um único tipo de conhecimento; sua prática se forma na relação entre o que aprendeu na formação e o que constrói, reelabora e testa no dia a dia da escola. Ele aprende quando enfrenta um imprevisto, quando percebe que uma estratégia não funcionou, quando encontra outro jeito de explicar um conteúdo, quando conversa com colegas ou volta aos estudos para entender melhor um problema (Tardif, 2014).

Gatti (2014), ao discutir a formação inicial de professores para a educação básica, chama atenção para a necessidade de aproximar a formação das condições reais do trabalho docente. A sala de aula é feita de situações que os cursos de formação não conseguem antecipar por inteiro, e por isso o conhecimento profissional se desenvolve também na capacidade de interpretar o que acontece.

Valorizar a experiência não implica pôr o cotidiano no lugar da teoria. Uma prática repetida por anos não se torna adequada só por ser habitual: precisa ser analisada e posta em diálogo com conhecimentos que

ajudem a compreendê-la. A teoria, por sua vez, ganha força quando serve para interpretar situações reais. Entre uma e outra há menos oposição do que movimento contínuo: a teoria fornece instrumentos de compreensão, e a prática levanta questões que podem ampliar, tensionar ou modificar o que se aprendeu.

A avaliação faz parte desse processo. Quando fica restrita à nota, à aprovação ou à reprovação, tende a cumprir uma função apenas classificatória, e com isso se perde parte das informações que o próprio processo avaliativo poderia oferecer. Avaliar é também acompanhar. O professor observa avanços, identifica obstáculos e reorganiza sua intervenção. Em vez de perguntar só quanto o estudante acertou, pode perguntar o que ele compreendeu, onde encontrou dificuldade e que outra estratégia poderia ajudá-lo.

O lugar do erro também muda nessa perspectiva. Visto apenas como fracasso, o erro ensina pouco; analisado como parte do percurso, pode revelar conhecimentos parciais, hipóteses e modos de pensar. Usar as dificuldades como informação para orientar as ações seguintes não relativiza a aprendizagem esperada. O estudante pode participar desse movimento, compreender seus avanços e reconhecer o que ainda precisa aprender favorece a construção da autonomia e a avaliação deixa de ser só um mecanismo de controle para integrar o processo de aprendizagem.

Para que isso aconteça, a formação docente precisa ir além da apresentação de técnicas avaliativas. É necessário discutir as concepções de aprendizagem que sustentam essas práticas e criar espaços em que os professores possam analisar os resultados do próprio trabalho.

A escola, entretanto, não está isolada da sociedade. Os estudantes chegam com experiências familiares, culturais e comunitárias que influenciam seu modo de falar, de pensar e de se relacionar com o conhecimento. Considerar isso é reconhecer que a aprendizagem acontece em meio a relações sociais, sem passar às famílias responsabilidades que são da escola. A aproximação entre escola, família e comunidade, desde que construída sem culpabilizações, pode aprofundar a compreensão que se tem dos estudantes: conhecer as condições em que vivem permite pensar práticas mais contextualizadas e fortalecer os vínculos com a escola.

No ensino da linguagem, essa dimensão fica ainda mais evidente. Ao discutir letramento, intertextualidade e prática social crítica, Magalhães (2012) aponta que leitura e escrita vão além dos limites da sala de aula: são práticas sociais pelas quais os sujeitos participam da vida coletiva e produzem sentidos sobre o mundo. A Linguística Aplicada oferece, para esse debate, um aporte teórico relevante. Para Moita Lopes (2006), a área se ocupa de questões de linguagem em contextos sociais concretos, tem caráter interdisciplinar e se compromete com problemas que ultrapassam a descrição abstrata da língua. Pennycook (2006), por seu lado, defende uma Linguística Aplicada transgressiva, capaz de questionar fronteiras e de aproximar linguagem, poder, identidade e vida social.

A docência, nesse sentido, vai além da transmissão de conteúdo, pois o professor participa da formação de sujeitos que precisam interpretar discursos variados, dialogar com perspectivas diversas e atuar

em espaços sociais igualmente diversos. Formar professores é criar condições para que desenvolvam conhecimentos profissionais, autonomia e capacidade de refletir sobre as próprias escolhas.

4 ACHADOS DA ANÁLISE: ENTRE POSSIBILIDADES E CONDIÇÕES

O referencial teórico permite identificar quatro achados principais. O primeiro é que a tecnologia, por sua simples presença, não produz inovação pedagógica: seus efeitos dependem da finalidade educativa, da mediação docente e das condições de participação. O segundo é que a formação profissional se mostra como condição para que o professor consiga interpretar, selecionar e adaptar recursos, em vez de apenas reproduzir procedimentos prescritos. Em terceiro lugar, a avaliação precisa acompanhar os processos de aprendizagem e gerar informações que subsidiem decisões pedagógicas. Por fim, as condições institucionais e sociais não podem ser tratadas como elementos externos ao trabalho docente, porque interferem diretamente no que professores e estudantes conseguem realizar.

Os achados sustentam a hipótese formulada no início. Tecnologias, formação e avaliação podem, de fato, ampliar as experiências educativas quando são articuladas entre si e ao contexto. A mesma análise mostra, porém, que adotar recursos sem formação, infraestrutura, planejamento e autonomia pode limitar seus efeitos e até aumentar desigualdades e as demandas sobre o professor. A resposta ao problema de pesquisa, assim, não está na escolha de uma ferramenta, mas na qualidade das condições pedagógicas e institucionais que acompanham essa escolha.

A análise desenvolvida até aqui permite organizar quatro dimensões que se articulam na compreensão dos desafios da docência contemporânea, sintetizadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Dimensões da docência contemporânea: potencial pedagógico, riscos e condições necessárias

Dimensão	Potencial pedagógico	Risco quando isolada	Condição necessária
Tecnologias	Ampliam linguagens, acesso e formas de interação.	Reprodução de práticas antigas ou exclusão por desigualdade de acesso.	Intencionalidade pedagógica, acesso e mediação.
Formação docente	Fortalece análise, autonomia e tomada de decisões.	Treinamento pontual e dependência de prescrições.	Formação continuada articulada ao cotidiano escolar.
Avaliação	Produce informações para acompanhar e reorganizar o ensino.	Classificação e redução da aprendizagem à nota.	Caráter processual e uso pedagógico dos resultados.
Condições de trabalho	Criam possibilidade real de planejar, acompanhar e inovar.	Intensificação do trabalho e responsabilização individual.	Tempo, recursos, apoio institucional e autonomia.

Fonte: Elaborada pelo autor (2026).

Os desafios atuais da docência não se explicam apenas pela presença das tecnologias. Resultam do encontro entre transformações sociais, novas expectativas sobre a escola e problemas que permanecem, como as desigualdades, as condições de trabalho, a formação profissional e as dificuldades de

aprendizagem. Por isso mesmo, também precisam ser entendidos como questões sociais e discursivas, já que as maneiras de nomear o professor, a escola, a inovação e a aprendizagem geram expectativas sobre o trabalho docente. A Linguística Aplicada contribui justamente aí, ao permitir que os problemas educacionais sejam analisados em sua relação com as práticas de linguagem e com os contextos sociais em que se constituem (Moita Lopes, 2006; Pennycook, 2006).

Espera-se que a escola acompanhe as mudanças tecnológicas, promova aprendizagens significativas, desenvolva competências e prepare os estudantes para uma sociedade em transformação. Ao mesmo tempo, muitas instituições seguem lidando com recursos limitados, demandas burocráticas, falta de tempo para planejar e condições de trabalho diversas. Respostas simples ajudam pouco. Uma plataforma pode resolver um problema e criar outro, e uma metodologia que funciona bem com uma turma pode não funcionar com a seguinte.

A autonomia do professor é peça central nesse debate. O docente precisa ter condições de interpretar propostas, adaptá-las e decidir com fundamento. Autonomia, aqui, significa participar das decisões pedagógicas e ter margem para ajustar o que se propõe às características dos estudantes, o que não implica trabalhar isolado ou sem orientação. E ela depende das condições que a instituição oferece.

Há também uma tensão no modo como a inovação costuma ser apresentada. Fala-se em criatividade e protagonismo docente, mas parte das políticas e dos programas chega às escolas com materiais e procedimentos já definidos. O professor é convocado a inovar sem, muitas vezes, participar da construção do que vai implementar. Uma concepção mais consistente de inovação precisa reconhecer o professor como sujeito que produz conhecimento sobre a própria prática. Mudar a organização da aula, adotar uma nova forma de avaliar, propor uma atividade contextualizada ou criar uma estratégia que traga para a conversa os estudantes menos participativos também pode ser inovar.

Essa concepção é fundamental em contextos marcados por desigualdade de acesso. Se inovar significar usar recursos sofisticados, muitas escolas já partirão em desvantagem, e a criatividade pedagógica não pode depender só da infraestrutura tecnológica. Os limites apontados não diminuem o potencial das tecnologias, que podem enriquecer experiências educativas, diversificar linguagens, favorecer a pesquisa e criar outras formas de produção. O desafio é incorporá-las sem deixar que o recurso ocupe o lugar da finalidade pedagógica.

É preciso observar, ainda, o que a digitalização faz com o tempo do professor. Ela facilita o acompanhamento dos estudantes e algumas tarefas, mas multiplica outras, como produzir materiais, alimentar plataformas, acompanhar atividades e responder mensagens fora do horário escolar são formas de trabalho, e a disponibilidade exigida do docente tende a crescer. Quando essas demandas aumentam e as condições não são revistas, o que se apresenta como inovação pode acabar em intensificação do trabalho.

A formação continuada precisa acompanhar essa realidade. O professor necessita de espaços para estudar, experimentar, discutir problemas concretos e trocar experiências com outros profissionais. Nóvoa (2017) vai nessa direção ao defender uma formação profissional articulada à realidade da escola e à construção coletiva da profissão docente. Formação, nesse entendimento, não se confunde com uma sequência de treinamentos rápidos para aprender a operar novas ferramentas (Nóvoa, 2017).

Veiga (2014) contribui para entender a docência como atividade complexa, constituída por diferentes dimensões: ensinar envolve conhecimento, planejamento, relações, decisões e capacidade de lidar com o imprevisível, o que afasta a imagem do professor como mero executor de técnicas.

O professor pode refletir sobre sua prática e buscar aperfeiçoá-la, mas não pode responder sozinho por problemas ligados às políticas educacionais, às condições de trabalho, à gestão, à valorização profissional ou às desigualdades sociais. A docência se realiza numa estrutura coletiva. As decisões tomadas em sala de aula acontecem dentro de uma instituição, de uma rede de ensino e de uma realidade social determinada.

Pensar a docência entre o novo e o possível é reconhecer essa complexidade. A contribuição da Linguística Aplicada está em deslocar o olhar das respostas universais para problemas situados, levando em conta os sujeitos, os contextos e as práticas de linguagem que constituem cada realidade educacional (Moita Lopes, 2006; Fabrício, 2006). Não se trata de aceitar ou rejeitar as transformações em bloco, mas de compreendê-las, identificar seus efeitos e decidir o que pode contribuir em cada realidade.

A prática descrita na seção 2 também pode ser lida como decolonial, pelo menos em sentido amplo. Walsh (2013) entende as pedagogias decoloniais como práticas nascidas em contextos de marginalização e resistência, que abrem outras maneiras de saber e de existir, e Oliveira e Candau (2010) as aproximam, no Brasil, da interculturalidade crítica. Sob esse ângulo, o que chama atenção na atividade é o lugar dado à experiência dos estudantes. Partiu-se de uma situação vivida na escola, os relatos da turma forneceram o material do roteiro e os estudantes atuaram como autores de um discurso sobre a própria realidade, e não como receptores de um saber já pronto, ideia próxima da defesa de Freire (1996) de que ensinar é criar possibilidades para a produção do conhecimento. Ao levar o resultado, em linguagem audiovisual, para uma rede social de uso corrente entre os jovens, a turma ainda estendeu o alcance dessas vozes para além dos muros da escola. A leitura decolonial ganha força, contudo, se a discussão chegar às hierarquias sociais que sustentam o bullying, como as de raça, classe, gênero e corpo, e não ficar no comportamento individual de quem agride e de quem sofre. Assim, a prática se aproxima da tarefa da Linguística Aplicada de “problematizar a vida social” (Moita Lopes, 2006, p. 23).

O professor contemporâneo não precisa escolher entre ser tradicional ou tecnológico; precisa de condições para fazer escolhas pedagógicas conscientes. Metodologias, ferramentas e estratégias são meios, e a finalidade segue ligada à aprendizagem, à formação dos estudantes e à participação social.

A escola contemporânea precisa de professores capazes de dialogar com as transformações sem esquecer a dimensão humana da educação, e também de instituições que reconheçam a complexidade do trabalho docente e ofereçam condições para que ele se desenvolva com autonomia, formação e responsabilidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações tecnológicas e sociais ampliaram as possibilidades de ensinar e aprender, mas trouxeram também novas questões para a escola, entre elas a persistência das desigualdades de acesso, das dificuldades de formação e dos desafios ligados às condições de trabalho. A escola não pode ignorar as mudanças de seu tempo, mas tampouco precisa correr atrás de cada novidade como se ali estivesse a solução dos problemas educacionais.

As tecnologias abrem caminhos, mas não substituem a mediação docente, seu valor depende da finalidade que orienta o uso, como ilustrou a prática da novelinha sobre bullying, e das condições de participação. A formação docente ocupa lugar central, para que o professor compreenda melhor a própria prática e analise suas escolhas, e não para que acompanhe uma lista interminável de novidades. Quanto à avaliação, cabe pensá-la para além da classificação, de modo a acompanhar o percurso do estudante.

Entre o novo e o possível, o desafio talvez esteja menos em achar uma solução definitiva e mais em desenvolver a capacidade de escolher, perceber quando uma tecnologia contribui e quando é dispensável, decidir como avaliar, como intervir, como reorganizar uma proposta. Essas escolhas precisam ser sustentadas por formação, autonomia e diálogo, pois o professor é sujeito fundamental na construção das experiências de aprendizagem. Não há resposta única para os desafios de ensinar e aprender, e uma das marcas mais próprias da docência está justamente na capacidade de responder ao que não estava previsto.

Quanto à hipótese, ela se mostrou suficiente como orientação analítica, mas os achados exigem uma qualificação, não é a tecnologia, isoladamente, que amplia a aprendizagem. As possibilidades educativas nascem da articulação entre intencionalidade pedagógica, formação docente, avaliação, participação dos estudantes e condições concretas de trabalho. A hipótese é confirmada, portanto, de forma condicionada ao contexto. As tecnologias podem contribuir para a docência, mas seus efeitos não são automáticos nem independem das relações sociais e institucionais que sustentam o processo educativo.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, 2014.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MAGALHÃES, Izabel. Letramento, intertextualidade e prática social crítica. In: MAGALHÃES, Izabel (org.). **Discursos e práticas de letramento**: pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

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

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Lições de didática**. Campinas, SP: Papirus, 2014.

WALSH, Catherine (ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Abya-Yala, 2013.