**CENTRO UNIVERSITÁRIO UNICARIOCA**
**MESTRADO PROFISSIONAL EM NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO**

**Filipe Veloso**

# A IMPRENSA PEDAGÓGICA NO BRASIL E O ETHOS DISCURSIVO DO PROFESSOR DE ANOS INICIAIS: UMA ANÁLISE DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL SOBRE O DISCURSO DA REVISTA NOVA ESCOLA

**Rio de Janeiro**
**2025**

**Filipe Veloso**

# A Imprensa Pedagógica no Brasil e o Ethos Discursivo do Professor de Anos Iniciais: Uma Análise de Inteligência Artificial Sobre o Discurso da Revista Nova Escola

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Novas Tecnologias Digitais na Educação do Centro Universitário UniCarioca como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Título de Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação.

Orientadores: Profa. Dra. Rosa L. de M. Valim
Profa. Dra. Regina C. P. de Moraes

Rio de Janeiro
2025

FILIPE VELOSO

**A IMPRENSA PEDAGÓGICA NO BRASIL**
**E O ETHOS DISCURSIVO DO PROFESSOR DE ANOS INICIAIS:**
**UMA ANÁLISE DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL**
**SOBRE O DISCURSO DA REVISTA NOVA ESCOLA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Novas Tecnologias Digitais na Educação do Centro Universitário UniCarioca como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Título de Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação.

A Presidente da Banca, abaixo assinado, atesta que os membros da banca participaram desta defesa de dissertação.

Examinado por:

gov.br Documento assinado digitalmente
ROSA LIDICE DE MORAES VALIM
Data: 11/03/2026 18:15:56-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

**Profa. Rosa Lidice de Moraes Valim, D. Sc. (UniCarioca)**
**Presidente da Comissão Examinadora**

Profa. Lilian Cazorla do Espirito Santo Nunes, D. Sc. (UniCarioca)

Profa. Janine Maria Rocha da Silva, D. Sc. (UFLA)

Rio de Janeiro
2026

V432t Veloso, Filipe
A imprensa pedagógica no Brasil e o ethos discursivo do professor de anos iniciais: uma análise de inteligência artificial sobre o discurso da revista Nova Escola / Filipe Veloso; orientadora: Rosa Lidice de Moraes Valim; coorientadora: Regina Célia Pereira de Moraes. – Rio de Janeiro, 2025.
127 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação) – Centro Universitário UniCarioca, Rio de Janeiro, 2025.

1.Ethos discursivo. 2. Representação do professor. 2.Revista Nova Escola. 4. Análise do discurso. 5. Tecnologias digitais na educação. I. Valim, Rosa Lidice de Moraes, prof. orient. II. Moraes, Regina Célia Pereira de, prof. coorient. III. Título.

CDD: 370.981

## DEDICATÓRIA

A Deus, que se mostrou criador e encorajador. Seu fôlego de vida e energia em mim foram sustento e deram coragem e persistência para questionar realidades e propor sempre um novo mundo de possibilidades no pensar.

## AGRADECIMENTOS

Com terno carinho aos meus queridos que fizeram parte deste processo de construção, que aqui fecha uma etapa, mas prosseguirá em sua plenitude enquanto houver vida e, talvez, até depois dela.

À professora Rosa Lidice de Moraes Valim, pelos incessantes auxílios, incentivos e palavras de carinho, mostrando-se sempre abnegada em instruir, orientar e acolher as demandas de seus orientandos.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização desta pesquisa, especialmente aos docentes do programa, bem como aos professores da Educação Básica e da graduação, que marcaram minha trajetória formativa e que aqui deixo minha sincera homenagem.

À Vicenza Ângelo Merecci, em especial, para que veja e acredite que o impossível não existe, pois todas as coisas às quais se busca com afinco, verdade, fé e coragem são passíveis de serem alcançadas quando há perseverança.

## RESUMO

O ethos discursivo do professor de Anos Iniciais do Ensino Fundamental I figurado na imprensa pedagógica representa o tema sobre o qual se debruça esta dissertação intitulada “A imprensa pedagógica no Brasil e o ethos discursivo do professor de Anos Iniciais: uma análise de inteligência artificial sobre o discurso da revista Nova Escola”. A respeito desse tema, importa mencionar que o professor, como sujeito da prática pedagógica, é constantemente atravessado por discursos que moldam sua imagem pública, especialmente em veículos voltados à formação e atualização docente. O problema da pesquisa remete à percepção de tensões e desconexões existentes entre o ethos discursivo promovido pela revista Nova Escola e as experiências concretas dos professores dos Anos Iniciais no uso das tecnologias digitais em sua prática pedagógica. Acredita-se que, por meio de estratégias discursivas e visuais, a revista propõe um modelo de professor ideal alinhado a demandas tecnicistas e neoliberais. Esta dissertação objetiva discutir a noção de ethos discursivo e a representação social do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, figurada no discurso da revista Nova Escola, articulando tais relações com educação e tecnologia e refletindo sobre como as ferramentas digitais e a inteligência artificial podem reconfigurar o perfil docente e potencializar práticas pedagógicas na cultura digital, com vistas à modelagem de uma sequência didática de soluções analíticas aplicáveis a pesquisas acadêmicas. Para tanto, busca-se: (1) examinar os fundamentos teóricos da noção de ethos discursivo; (2) investigar as relações entre educação e tecnologia; (3) analisar as representações sociais do professor dos Anos Iniciais figuradas no discurso da revista; (4) desvelar como a tecnologia e a inteligência artificial podem potencializar o processo de ensino-aprendizagem; e (5) propor uma sequência didática de soluções analíticas baseada em revisão bibliográfica, aplicável a pesquisas acadêmicas. Para a coleta dos dados, utilizou-se a seleção documental de reportagens de capa da revista Nova Escola, publicadas entre 2019 e 2024. A análise fundamentou-se em uma abordagem híbrida que articula a análise do discurso de Dominique Maingueneau (1997; 2008; 2019), com foco na constituição do ethos, ao uso de prompts de inteligência artificial para considerações analíticas dos textos. Destacam-se ainda as contribuições de Ruth Amossy (2005), acerca da argumentação e da imagem do locutor, e de Patrick Charaudeau (2003, 2006, 2008), relativas à identidade discursiva e às condições de produção. Os resultados indicam que a imprensa pedagógica, ao figurar a tecnologia como eixo estruturante da prática docente, contribui para a consolidação de um ethos profissional marcado pela idealização, pela adaptação contínua e pela responsabilização do professor diante das transformações educacionais contemporâneas. Como produto final, elaborou-se um e-book com uma sequência didática de soluções analíticas aplicáveis a pesquisas acadêmicas.



**Palavras-chave:** Ethos discursivo; Representação do professor; Revista Nova Escola; Análise do discurso; Tecnologias digitais na educação.

## ABSTRACT

The discursive ethos of teachers in the Early Years of Elementary Education, as portrayed in the pedagogical press, constitutes the central theme of this dissertation entitled “The Pedagogical Press in Brazil and the Discursive Ethos of Early Years Teachers: An Artificial Intelligence Analysis of the Discourse of Nova Escola Magazine.” Within this scope, it is important to note that teachers, as subjects of pedagogical practice, are continuously shaped by discourses that construct and regulate their public image, particularly in media outlets dedicated to teacher education and professional development. The research problem arises from the perception of tensions and disconnections between the discursive ethos promoted by Nova Escola magazine and the concrete experiences of Early Years teachers in the use of digital technologies in their pedagogical practices. It is argued that, through discursive and visual strategies, the magazine advances an idealized model of the teacher aligned with technicist and neoliberal demands. This dissertation aims to discuss the notion of discursive ethos and the social representation of Early Years teachers as constructed in the discourse of Nova Escola, articulating these relations with education and technology and reflecting on how digital tools and artificial intelligence may reconfigure the teaching profile and enhance pedagogical practices within digital culture, with a view to modeling a didactic sequence of analytical solutions applicable to academic research. To this end, the study seeks to: (1) examine the theoretical foundations of discursive ethos, highlighting its contributions to understanding the image and positioning of the teaching subject in communicative practices; (2) investigate the relationships between education and technology, exploring how digital tools and artificial intelligence have contributed to shaping and socially reconfiguring the meanings attributed to teachers in contemporary contexts; (3) analyze the social representations of Early Years teachers constructed in the discourse of Nova Escola, discussing ideological meanings and the teaching ethos produced within digital culture; (4) unveil how technology and artificial intelligence may enhance the teaching–learning process by fostering pedagogical practices aligned with the demands of digital culture and transformations in teaching work; and (5) propose a didactic sequence of analytical solutions, grounded in a bibliographic review, incorporating artificial intelligence tools for the treatment and interpretation of discursive data, applicable to dissertations and theses focused on educational representations and practices. Data collection was carried out through documentary selection of cover stories published by Nova Escola magazine between 2019 and 2024. Data analysis adopted a hybrid approach combining Dominique Maingueneau’s (1997; 2008; 2019), discourse analysis framework—focusing on the constitution of ethos—with the use of artificial intelligence prompts for analytical considerations of journalistic texts. The findings suggest that the pedagogical press, by portraying technology as a structuring axis of teaching practice, contributes to the consolidation of a professional ethos marked by idealization, continuous adaptation, and the individual accountability of teachers in the face of contemporary educational transformations. Additionally, this dissertation resulted in a final product: an e-book presenting the didactic sequence that proposes analytical solutions applicable to academic research.



**Keywords:** Discursive ethos; Teacher representation; Nova Escola magazine; Discourse analysis; Digital technologies in education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Reportagem de capa: "Como educar uma geração digital?".....54
Figura 2: Reportagem de capa: "Da pandemia nasce uma nova relação entre escola e família" .....55
Figura 3: Reportagem de capa: "Legado do ensino remoto: tecnologia chegou à sala de aula, mas há desafios" .....56
Figura 4: Reportagem de capa: "Tecnologia na Educação: como ela pode favorecer a aprendizagem?" .....58
Figura 5: Reportagem de capa: "Como os professores podem usar a inteligência artificial de forma pedagógica e ética?".....59

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Perfil Docente Nacional: Educação Básica. .....30
Quadro 2: Etapas do Percurso Metodológico.....48
Quadro 3: Organização do corpus discursivo.....53
Quadro 4: Pontos fortes destacados. .....90

## SUMÁRIO


**1. INTRODUÇÃO ..... 12**

1.1. Inquietação ..... 12

1.2. Caracterização do Problema ..... 14

1.3. Tecnologia na Educação ..... 15

1.4. Relevância ..... 15

1.5. Estrutura dos Capítulos ..... 16

**2. OBJETIVOS ..... 18**

2.1 Objetivo Geral ..... 18

2.2 Objetivos Específicos ..... 18

**3 REFERENCIAL TEÓRICO ..... 19**

3.1 Ethos discursivo e representação ..... 19

3.1.1 A noção de ethos discursivo ..... 19

3.1.2 O ethos do professor no imaginário social ..... 22

3.1.3 O ethos do docente da Educação Básica para o Ministério da Educação ..... 29

3.2 Relações entre educação e tecnologia ..... 33

3.2.1 Impactos da tecnologia na identidade dos professores ..... 33

3.2.2 Identidade docente, ensino e práticas digitais ..... 37

**4. OBJETO DE ESTUDO: A REVISTA NOVA ESCOLA ..... 41**

4.1 Sobre a revista enquanto meio ..... 41

4.2 O gênero reportagem de capa na Revista Nova Escola ..... 44

**5. PERCURSO METODOLÓGICO ..... 47**

5.1 Considerações iniciais ..... 47

5.2 Corpus constitutivo da análise documental ..... 47

5.3 Detalhes inerentes ao percurso metodológico e considerações éticas ..... 48

5.4 Procedimentos de análise discursiva ..... 50

**6. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I NA REVISTA NOVA ESCOLA: DADOS ..... 53**

**7. ANÁLISE DOS DADOS ..... 62**
7.1 Pressupostos ..... 62
7.1.1. Reportagem 1 – “Como educar uma geração digital?” (Nova Escola, 2019) ..... 62
7.1.2. Reportagem 2 – “Da pandemia nasce uma nova relação entre escola e família” (Nova Escola, 2020) ..... 68
7.1.3. Reportagem 3 – “Legado do ensino remoto: tecnologia chegou à sala de aula, mas há desafios” (Nova Escola, 2022) ..... 73
7.1.4. Reportagem 4 – “Tecnologia na educação: como ela pode favorecer a aprendizagem” (Nova Escola, 2023) ..... 78
7.1.5. Reportagem 5 – “Como os professores podem usar a inteligência artificial de forma pedagógica e ética?” (Nova Escola, 2024) ..... 82
**8. PRODUTO ..... 88**
8.1. Descrição do produto ..... 88
8.2. Benefícios ..... 89
8.3. Avaliação do produto ..... 90
8.4. Como este produto pode ser utilizado por outras pessoas ..... 92
**9. CONCLUSÃO ..... 94**
**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ..... 97**
**APÊNDICES ..... 103**
Apêndice A – Ficha de material didático ..... 103
**ANEXOS ..... 105**
Anexo I - Reportagens analisadas no capítulo 7 ..... 105

# 1. INTRODUÇÃO

## 1.1. Inquietação

Esta dissertação debruça-se sobre o tema a imprensa pedagógica e o ethos discursivo do professor dos Anos Iniciais, tendo como sujeito a própria imprensa pedagógica, mais especificamente a revista Nova Escola, e como objeto o modo como essa revista constrói e representa a imagem do professor dos Anos Iniciais em suas materialidades impressa e digital, sobretudo no que tange às relações com as tecnologias educacionais.

De modo geral, compreende-se por imprensa pedagógica o conjunto de publicações que se propõem a mediar saberes, práticas e discursos dirigidos ao universo da educação, funcionando como instâncias de institucionalização e legitimação de ideias e políticas educacionais. Essa imprensa, conforme situam autores como Natal e Alves (2021), atua como importante elo de mediatização entre os sistemas de poder, as políticas públicas e o fazer docente, construindo sentidos e moldando discursos sociais sobre o que se deve entender por “boa prática” e por “bom professor”.

No cenário brasileiro, destaca-se a revista Nova Escola, veículo lançado em 1986 pela Fundação Victor Civita e patrocinado, à época, pela Editora Abril. Nova Escola, apesar de não mais ser impressa, ainda lidera o segmento de publicações pedagógicas comerciais no país, através de seu portal. Ao longo de sua trajetória, a revista se consolidou como ferramenta relevante de disseminação e legitimação de políticas públicas educacionais, especialmente no contexto das reformas implementadas na década de 1990 durante o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC).

No que se refere ao conceito de ethos discursivo, adoto a perspectiva de Maingueneau (1997; 2004; 2008; 2019), segundo a qual o ethos está inscrito na própria enunciação e materialidade do discurso, manifestando a imagem que o enunciador deseja construir de si diante de seu público. Nessa concepção o ethos não é anterior ao discurso, mas parte dele, emergindo pelas escolhas de linguagem e até tom.

O termo tecnologia educacional aqui se refere aos recursos e ferramentas que, direta ou indiretamente, permeiam as práticas pedagógicas e as representações do

ensinar e do aprender. Como aponta Rojo (2022), essas tecnologias não apenas mediam o processo de ensino-aprendizagem, mas também participam da constituição dos ethos docentes em contextos híbridos e multimodais.

É nesse cenário, marcado pelas tensões e desafios impostos pelas relações entre ensino, tecnologia e representações sociais do professor, que emerge minha inquietação. Na minha vivência profissional como educador na rede pública e como pesquisador em formação, tenho observado que se faz cada vez mais latente e que me mobiliza nesta pesquisa: a maneira como o discurso midiático, especialmente o da revista Nova Escola, contribui para a construção de uma imagem idealizada e, muitas vezes, distante da realidade concreta do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Percebo que essa imagem projetada, que figura o docente como plenamente adaptado às tecnologias digitais, tecnicamente hábil e alinhado a um perfil inovador e tecnicista, colabora para o reforço de estereótipos que geram tensões e até frustrações no fazer docente cotidiano.

No ambiente escolar em que atuo e nos espaços formativos que frequento, vejo professores pressionados, direta ou indiretamente, a corresponder a um padrão de profissional "tecnologizado", construído e reiterado por esses discursos midiáticos. Contudo, essa expectativa nem sempre considera as condições reais de trabalho, as lacunas na formação continuada, a escassez de recursos materiais ou, ainda, as resistências e dificuldades naturais ao processo de inserção crítica e reflexiva das tecnologias digitais no ensino. Na minha análise, essa realidade se constitui porque o discurso da mídia pedagógica exerce um poder simbólico sutil, mas potente, ao ditar tendências e normatizar práticas, mesmo quando isso não está explicitamente declarado. O resultado é um descompasso entre o que se espera midiaticamente e o que é possível realizar no chão da escola.

Acredito que essa dificuldade central, o desalinhamento entre as representações midiáticas e as condições concretas da prática, precisa ser problematizada, pois ela impacta diretamente o ethos discursivo que o professor constrói de si, suas escolhas pedagógicas e suas relações com o uso das tecnologias. É essa a inquietação que me move: compreender como os discursos da revista Nova Escola contribuem para modelar representações do professor dos Anos Iniciais e em que medida essas representações dialogam (ou não) com a realidade do ensino público e as vivências dos docentes em sua prática cotidiana.

## 1.2. Caracterização do Problema

A problemática desta pesquisa situa-se na análise da construção da imagem do professor dos Anos Iniciais a partir do discurso mediado pela revista Nova Escola, um dos principais veículos voltados para a formação docente. Estudos apontam que a publicação exerce influência marcante na formação de percepções sobre o professor, principalmente no que tange à incorporação das tecnologias digitais no cotidiano escolar (Dionízio, 2017).

A tríade ensino–tecnologia–prática docente configura um campo de tensões, pois a adoção das TDIC não ocorre de forma estável nem homogênea. Em pesquisa sobre cultura digital, Lostada e Cruz (2020) afirmam que emerge uma "identidade midiática docente", que revela tensão entre a expectativa de incorporar mídias digitais e a realidade das práticas profissionais. O discurso de Nova Escola reforça esse imperativo, ao afirmar que “as tecnologias fazem parte do nosso cotidiano. Como educadores, temos de aproveitar as possibilidades que elas trazem para tornar as aulas atrativas, promovendo concentração, interesse e motivação” (Garofalo, 2020).

Porém, essa narrativa pode gerar desconexão com as condições reais enfrentadas por muitos professores. Em análise discursiva, Azevedo et al. (2021) apontam que, mesmo com a distribuição de recursos, há tensão entre “promessas” e “entraves”, evidenciada pela fala: “as promessas são muitas […] mas na prática nada funcional”. Além disso, Barreto (2021) destaca que as políticas e discursos midiáticos muitas vezes atribuem ao professor o papel de executor técnico de orientações externas, reforçando uma lógica em que o docente aparece como subordinado às tecnologias e não como sujeito autônomo.

Essa representação idealizada do professor completamente adaptado às demandas tecnológicas pode provocar frustração e sensação de inadequação nos docentes que, mesmo esforçando-se, reconhecem limitações estruturais. Azevedo et al (2021) demonstram que muitos professores se posicionam como “fazem o que podem”, em face de entraves, o que ajuda a compreender um sentimento de culpa e impotência frente às exigências digitais.

Consequentemente, há uma lacuna que demanda investigação crítica: como o discurso dominante de Nova Escola estrutura um ethos tecnológico que pode estar em desalinhamento com as experiências reais dos professores dos Anos Iniciais, tanto nos aspectos simbólicos quanto operacionais.

Neste contexto, o problema da pesquisa remete à percepção de tensões e desconexões existentes entre o ethos discursivo promovido pela revista Nova Escola e as experiências concretas dos professores dos Anos Iniciais no uso das tecnologias digitais em sua prática pedagógica.

## 1.3. Tecnologia na Educação

O binômio ‘educação – tecnologia’ traz, em si, tanto na perspectiva acadêmica, como no escopo da discussão na esfera pública, potenciais reflexões de caráter amplo, multifacetado e complexo, já que o processo tecnológico consolidou a famigerada e inevitável cultura digital (Marques De Souza et al., 2020). Essa, por sua vez, impulsionou novas sociabilidades, rompeu com velhos paradigmas e tornou-se parte da vida cotidiana.

No entanto, algumas proposições basilares, podem ser delineadas. Fato é que contribuir para o melhoramento das condições de acesso às informações, conferir agilidade à comunicação entre docentes, discentes e a própria unidade escolar, são alguns dos benefícios da introdução das ferramentas tecnológicas no espaço educativo. Para além disso, os recursos tecnológicos servem de importantes subsídios ao fazer pedagógico e vieram, principalmente, para contribuir com a inovação e o melhoramento da prática.

Contudo, o uso de recursos tecnológicos na educação também traz diferentes dilemas no que se refere à necessidade de rever conteúdos, metodologias, princípios e práticas, que precisam ser harmonizados com as novas possibilidades dadas pelos instrumentos tecnológicos.

Assim, discutir a introdução e o bom aproveitamento dos recursos digitais na prática docente se faz uma necessidade da contemporaneidade.

## 1.4. Relevância

A pesquisa aqui proposta é relevante na medida em que contribui para o aprofundamento das discussões sobre a construção discursiva da imagem do professor dos Anos Iniciais em um contexto marcado pela crescente inserção das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) no ensino.

Ao focar no discurso da revista Nova Escola, esta investigação se insere em um campo de estudo que conecta mídia, educação e práticas docentes, trazendo à tona os impactos que narrativas midiáticas podem exercer sobre a identidade profissional e a percepção social do educador.

O estudo ganha ainda mais pertinência por questionar a idealização do professor como um sujeito plenamente adaptado às demandas tecnológicas, ressaltando como essa narrativa pode desconsiderar as condições concretas de trabalho e formação enfrentadas pela categoria. Nesse sentido, a pesquisa se alinha ao debate sobre o papel da mídia na construção de estereótipos e na ressignificação de práticas sociais, contribuindo para a análise crítica dos discursos que moldam o ethos profissional do professor em tempos de intensa transformação educacional.

Além disso, a investigação tem potencial para influenciar práticas pedagógicas e políticas públicas, ao evidenciar a necessidade de um olhar mais sensível e realista sobre o professor dos Anos Iniciais, que leve em conta as resistências, limitações e inovações criativas desenvolvidas no contexto da Educação Básica.

Assim, ao problematizar a tríade ensino, tecnologia e prática docente sob a ótica do discurso midiático, este estudo oferece contribuições significativas tanto para o campo da educação quanto para os estudos de mídia, ao mesmo tempo em que fomenta reflexões sobre os desafios e possibilidades da representação docente na contemporaneidade.

### 1.5. Estrutura dos Capítulos

A dissertação organiza-se em capítulos que se articulam entre si, buscando conduzir o leitor por um percurso reflexivo que parte das inquietações iniciais da pesquisa até a análise das representações discursivas do professor dos Anos Iniciais no contexto da cultura digital.

No primeiro capítulo, de caráter introdutório, são apresentados os elementos que fundamentam o nascimento da investigação, explicitando-se a inquietação que mobiliza o estudo, a delimitação do problema, as reflexões iniciais acerca das relações entre educação e tecnologia, bem como a relevância da pesquisa no campo educacional.

O segundo capítulo dedica-se à exposição dos objetivos que orientam o trabalho, explicitando o propósito geral da investigação e os desdobramentos específicos que sustentam o percurso analítico proposto.

No terceiro capítulo, desenvolve-se o referencial teórico, no qual se discutem os conceitos de ethos discursivo e representação social do professor, além das relações entre identidade docente, ensino e tecnologias digitais, compondo a base conceitual que sustenta as análises empreendidas ao longo da pesquisa.

O quarto capítulo, por sua vez, apresenta o objeto de estudo, a revista Nova Escola, compreendida enquanto instância midiática de produção e circulação de discursos pedagógicos, bem como o gênero reportagem de capa, tomado como materialidade central da análise.

Já o quinto capítulo, descreve-se o percurso metodológico adotado, detalhando-se a constituição do corpus, as escolhas analíticas e os procedimentos éticos que orientam a investigação.

O sexto capítulo é destinado à apresentação dos dados, a partir das representações sociais do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I identificadas no material selecionado.

No sétimo capítulo, esses dados são analisados à luz dos referenciais teóricos mobilizados, buscando compreender os sentidos produzidos, os deslocamentos discursivos e o ethos docente construído no discurso da revista.

O oitavo capítulo, por oportuno, apresenta o produto educacional resultante da pesquisa, materializado em uma sequência didática de soluções analíticas que propõe o uso da inteligência artificial como ferramenta de apoio à análise discursiva em investigações acadêmicas.

Por fim, o nono capítulo reúne as considerações finais, retomando os principais achados do estudo, suas contribuições para o campo da educação e da análise do discurso, bem como as possibilidades de continuidade e aprofundamento da temática investigada.

# 2. OBJETIVOS

## 2.1 Objetivo Geral

Discutir a noção de *ethos discursivo* e a representação social do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, figurada no discurso da revista *Nova Escola*, articulando tais relações com educação e tecnologia e refletindo sobre como as ferramentas digitais e a inteligência artificial podem reconfigurar o perfil docente e potencializar práticas pedagógicas na cultura digital, com vistas à modelagem de uma sequência didática de soluções analíticas aplicáveis a pesquisas acadêmicas.

## 2.2 Objetivos Específicos

Para alcançar o proposto objetivo geral faz-se necessário percorrer os seguintes objetivos específicos:

(1) Examinar os fundamentos teóricos da noção de *ethos discursivo*, destacando suas contribuições para a compreensão da imagem e do posicionamento do sujeito docente em práticas comunicativas.

(2) Investigar as relações entre educação e tecnologia, explorando como as ferramentas digitais e a inteligência artificial têm contribuído para modelar e reconfigurar socialmente o perfil e os significados atribuídos ao professor na contemporaneidade.

(3) Analisar as representações sociais do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I figuradas no discurso da revista *Nova Escola*, discutindo os sentidos ideológicos e o ethos docente construído no âmbito da cultura digital.

(4) Desvelar como a tecnologia e a inteligência artificial podem potencializar o processo de ensino-aprendizagem, promovendo novas práticas pedagógicas alinhadas às demandas da cultura digital e às transformações do fazer docente.

(5) Propor uma sequência didática de soluções analíticas baseadas em revisão bibliográfica, que incorpore o uso de ferramentas de inteligência artificial no tratamento e interpretação de dados discursivos, aplicável a dissertações e teses que investiguem representações e práticas educacionais.

# 3 REFERENCIAL TEÓRICO

## 3.1 Ethos discursivo e representação

### 3.1.1 A noção de ethos discursivo

Entender a noção de “ethos discursivo” será importante nesse trabalho com o objetivo de descortinar os caminhos de representação do professor e da Educação Básica (sobretudo o professor do Ensino Fundamental I) e sua relação como o processo tecnológico.

Nesse sentido, ajuda-nos de modo substancial o conceito em questão com base nos preceitos teóricos de Maingueneau (1997), o qual diz respeito à junção da “palavra” com a “imagem” de um locutor.

Maingueneau afirma que, como parte integrante de qualquer formação discursiva, o ethos é imposto pelo próprio discurso, aquele que, em seu interior, assume um lugar de enunciação:

> O ethos está, dessa maneira, vinculado ao exercício da palavra, ao papel que corresponde a seu discurso, e não ao indivíduo “real” apreendido, independentemente de seu desempenho oratório: é, portanto, o sujeito de enunciação, enquanto está enunciando que está em jogo aqui (Maingueneau, 1997: 138).

Assim, para Maingueneau (1997), o coenunciador tem condições de formar, por meio de informações e várias ordens fornecidas pelo texto, uma representação do sujeito enunciador que, por sua vez, desempenha o papel de uma espécie de “fiador” encarregado da responsabilidade do texto. Assim, a primeira característica a considerar sobre o ethos enunciativo é a voz do discurso que, segundo o autor, tem concepção transversal à oposição entre o escrito e o real.

Logo, não se trata de entender o escrito como uma oralidade enfraquecida, mas de entender que existe uma voz específica habitando a enunciação do texto. Maingueneau chamou a essa voz de “tom”, “à medida que seja possível falar do ‘tom’ de um texto do mesmo modo que se fala de uma pessoa” (Maingueneau, 1989, p. 46). Desse modo, descarta-se, assim, qualquer hierarquia ou sobreposição entre o dito e a maneira de dizê-lo, entendendo que “o que é dito e o tom que é dito são igualmente importantes e inseparáveis” (ibid. p. 46).

Também conforme o pensamento de Maingueneau, temos Ducrot (1984), com a seguinte proposição: “o ethos está ligado ao locutor como tal; é na origem da enunciação que ele se vê investido de certos caracteres que, em resposta, tornam essa enunciação aceitável ou recusável” (p. 201).

Assim, Ducrot revela, em outras palavras, uma espécie de autoridade à disposição do enunciador, fazendo do ethos um canal de sintonia entre o enunciador e o leitor. Da enunciação ocorre a constituição do discurso, que se dá a partir de duas perspectivas: a “interacional” e a que pode se denominar aqui como “institucional”.

A perspectiva interacional apoia-se no princípio natural da troca entre os participantes do discurso e garante-se na própria eficácia do discurso; enquanto que, paralela à mesma, existe a perspectiva institucional, inteiramente relacionada com a instituição representada pelo orador e seu “lugar de fala”. Assim, torna-se impossível o total distanciamento entre o falante e as características institucionais inerentes a si em um sistema de representação. Divorciar o espírito dos discursos didático-políticos, por exemplo, das ideologias institucionais por eles representadas, cada um a sua particularidade.

O lugar institucional do enunciador marca sua relação com o saber, relação esta que se ajusta à maneira como ela se comunica com o seu público. Assim, em ambas as perspectivas (interacional e institucional) o ethos se manifesta, segundo Maingueneau, já no tom e se apoia em uma “dupla figura do enunciador: aquele de um caráter e de uma corporalidade” (Maingueneau, 2004 p. 100).

Apesar de serem recursos não-discursivos, os gestos, o tom de voz e a maneira de olhar, conferem uma concepção pragmática inegável ao discurso, e propõem-se como eficazes caracterizadores não só do enunciador, mas também como definidores do ethos a que se constrói a partir de um dado discurso.

Dessa maneira, o ethos não é dito explicitamente, mas mostrado, revelado. Assim, a própria representação de estereótipos ocorre como o processo discursivo natural e constitui-se como modelos previstos (estigmatizados talvez) que acoplam à figura do orador um conhecimento prévio que proporciona ao leitor o traçado antecipado de um perfil, ethos, a ser manifestado na atividade discursiva e oratória. Em outras palavras, tal situação, revela a existência de um esquema coletivo cristalizado, previamente forjado a partir de imagens anteriormente concebidas, que condicionam, lapidam e ajustam a postura do ouvinte/leitor em relação aos efeitos possíveis de um dado discurso.

Um exemplo disso ocorre com o próprio discurso didático, de maneira geral, cujo ouvinte/leitor dispõe antecipadamente de dados que lhe permitem alimentar impressões também antecipadas sobre, entre outros personagens, o do “sujeito professor”.

Um pouco mais além, Maingueneau (1997) acena à contestação de que o ethos do orador vincula-se com a cena da enunciação – permitindo, assim, uma escolha mais livre de sua cenografia.

Em outras palavras, independente das inferências que podem originar-se do discurso, inteiramente relacionado ao ato da enunciação, há claramente a ocorrência de representações prévias do ethos do enunciador, que são construídas pelo público. Ao assistir ou ler um discurso político de alguém que se apresenta como honesto, experiente e trabalhador, é possível projetar tanto uma dimensão moral quanto estratégica, construindo um ethos imagético e de personalidade de quem fala, traçando perfis.

Considerando que as representações são construídas em grande parte a partir das referências do próprio discurso da enunciação há, então, a possibilidade ampla de representações prévias do enunciador. Afinal, todo discurso acarreta julgamentos prévios, expectativas e as próprias representações sociais. Desse modo, o ethos em si se torna uma construção sócio-histórica, permitindo deduzir da sua constituição uma sintonia harmoniosa entre uma construção linguística e uma dada posição institucional. Logo, é possível ainda, projetar a existência do ethos como componente da eficácia da persuasão.

Para a abordagem dos conceitos, de ethos as considerações apresentadas até aqui servem de subsídio voltados aos eixos de definição e desdobramentos, percebendo o ethos como valioso instrumento constitutivo da natureza argumentativa.

Já a eficiência do discurso é pertinente à autoridade que rodeia o locutor/orador. Em outras palavras, dá conta das ideias que seus alocutários fazem desse locutor. Basta se dedicar a uma observação atenta sobre a manifestação dos discursos de natureza didática e política, para perceber a projeção do ethos como componente de convencimento e persuasão.

No discurso didático-pedagógico sobre o professor, torna-se evidente a apresentação de marcas forjadas do ethos do “ser professor”. Marcas estas que, ao longo dos anos, tornam-se estereótipos consensualmente já aceitos pelo meio social,

culminando em um ethos cultural bastante significativo acerca do profissional de educação e do próprio magistério, por conseguinte.

Tendo em vista essas questões, destaca-se que os textos e discursos que circulam hoje no meio pedagógico e em seus espaços de representação (livros didáticos, discurso da direção da escola, espaços de aperfeiçoamento e reciclagem, congressos, programas de TV específicos, sites da área, veículos especializados, etc.), em sua maioria, permitem descobrir os caminhos constitutivos de um ethos cultural e da imagem dos profissionais da educação, inclusive do "sujeito professor". São documentos que apresentam características identitárias próprias da atividade docente, articulando com o saber e o fazer docente. São preceitos consolidados histórica e socialmente.

No próximo tópico, nos debruçaremos sobre essa construção forjada no seio social, a partir de algumas reflexões coadunadas ao olhar de diversos autores.

### 3.1.2 O ethos do professor no imaginário social

> *Educador, ao contrário, não é profissão; é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança. Profissões e vocações são como plantas. Vicejam e florescem em nichos ecológicos, naquele conjunto precário de situações que as tornam possíveis e – quem sabe? – necessárias. destruído esse habitat, a vida vai se encolhendo, murchando, fica triste, mirra, entra para o fundo da terra, até assumir.*
>
> *Rubem Alves*

Como definir um ethos profissional? Como pensá-lo? Quais são suas bases e raízes? Estaria no velho estereótipo do docente, como um guru/mestre, missionário, pronto a repassar seu conhecimento aos seus alunos-discípulo? Estaria no professor amado e, ao mesmo tempo, temido pelos alunos, dos tempos antigos? Estaria no professor que se modernizou e se tornou um voraz consumidor de ferramentas tecnológicas? Estaria no indivíduo inteligente, dotado de saber científico e inacessível ao seus seguidores? Estaria no indivíduo interpelado pela falta de limite das crianças, incapacitado de realizar um bom trabalho, por fatores disciplinares? Estaria ele à mercê do sistema, da escola e sendo, cada vez mais, despotencializado por essas macroestruturas?

Sabe-se no senso comum que a sociedade esperou (e espera) do profissional docente um comportamento especial, tipificado, coadunado a um caráter exemplar e

emprestando-lhe a autoridade capaz de convencer ou persuadir: essa perspectiva é, sim, histórica, e se pauta por todos os estereótipos antes mencionados. Constata-se no imaginário popular a figura do professor no domínio do heroísmo, até mesmo da santidade ao lhe atribuir foros de missionários junto à escola, como se professorar fosse um sacerdócio.

A produção de um ideário do que é ser professor, portanto, é uma construção presente nossa sociedade desde tempos imemoriais. A invenção e modulação do docente não incluem apenas as “disciplinas” estudadas em sua formação, mas, ainda, “disciplinas” do corpo e da mente que objetivam formar um determinado modelo, formar uma identidade do ser professor, configurando desde sua postura do corpo, às regras de dar aula (prática pedagógica).

A identidade do professor, além de forjada em “disciplinas” de formação (em que o estudante é ensinado, medido, avaliado categorizado, rotulado) e em “disciplinas” corpo (posturas, técnicas, entonação, vestuário, modo de ser e agir), remetem, portanto, a uma série de estereótipos: quase sempre mulher, materna, educada, cuidadosa, dedicada...

Nesse contexto, autodisciplina, vigilância do sujeito sobre si mesmo, preocupação com atitudes que possam borrar a sua própria identidade e reputação da escola em que trabalha, passam a ser condutas presentes na prática social do docente, configurando para a criação de uma imagem social cada vez mais estereotipada da profissão.

A construção desses estereótipos está quase sempre permeada de um tom moralista ladeado pelos padrões rigidamente instituídos nas tradições conservadoras da moral social. Entretanto, compreender tal estereotipia requer acionar os modos de ser e pensar esse professor, enquanto ente socialmente criado e instituído, através de longo processo emergente no seio da sociedade brasileira. Segundo Oliveira (2000, p. 53):

> O professor é produzido socialmente e culturalmente para assumir uma postura dócil, lucrativa, discreta, gentil, amável; disciplinado para suportar o cansaço cotidiano, os gritos e histerias dos alunos. Na constituição da identidade do ser professor, há uma série de conflitos, de tensões que se verificam dia após dia. A construção dessa identidade docente não é, portanto, um dado natural, uma propriedade peculiar, um produto. É, a saber, um lugar de conflitos, de lutas, de discussões (Oliveira, 2000, p. 53).

Assim, o professor passa a adotar estratégias de diferenciação e distintivos que lhe garantem viver em coerência como padrão ético e estético que a cultura determina. Vestir-se formalmente, por muitas vezes, de maneira mais sóbria, prostrar-se em posição de seriedade, adotar um tom de voz médio e seguro, lapidar gestos e outras ações emolduradas pelo complexo estereótipo do significado de ser e estar professor, são modelos imagéticos que servem de subsídio para intuir, por exemplo, que a própria construção de imaginar do que seria o professor brasileiro, seja algo forjado que, não necessariamente, corresponda à diversa e complexa realidade brasileira.

Ao abrir mão do prazer e dos desejos, o próprio professor contribui, cotidianamente, para reforçar a imagem socialmente construída de alguém destinado ao saber e poder do saber, à medida que se lança exaustivamente às tarefas pedagógicas.

Como reforçam Souza e Vilarinho (2022), essa imagem do professor como sujeito abnegado, moralmente íntegro e vocacionado emerge da interseção entre os discursos midiáticos, escolares e políticos, promovendo uma responsabilização simbólica que tende a mascarar as reais condições materiais e institucionais da docência.

É um profissional, para muitos, em posição de servidão, como se magistério fosse algo vocacionado e de grande valor social: se faz pelo gosto e vocação, sendo a remuneração, mera consequência simbólica ao trabalho com o amor realizado, que tem, como principal rendimento, a própria satisfação pessoal em transferir e socializar o saber, contribuindo para o amadurecimento intelectual alheio. Daí a velha máxima socialmente instituída de que “ser professor não é para qualquer um”, pois este precisa, antes de tudo, ser uma criatura modelada político-ideológica e esteticamente, a partir de padrões sociais um tanto marcados pelas influências burguesas e da moral Cristã. No corroborar dessas ideias, Arroyo (2000 p. 37) elucida que “o imaginário social configurou o ofício de mestre com fortes traços morais”.

No entanto, não podemos considerar o sujeito professor somente do ponto de vista de sua idealização, a partir de sua formação exclusivamente ou pelas experiências de docência. É necessário conduzir a perspectiva para a parcialidade, para a vida do educador, compreendendo-o como indivíduo e como especialista, que possui sua forma de ser, que nem a racionalização e a padronização determinadas pelas escolas são capazes de ocultar.

Nóvoa (1997, p.27) assinala que há três elementos expostos no procedimento de construção da identificação do professor: (a) de adesão, pois ser educador é tomar decisões, aderir propostas concepções e valores; (b) de ação, que diz respeito às decisões das melhores formas de se comportar; e (c) de autoconsciência, que se trata da análise inescusável a essas decisões, porque tudo é feito pelas análises e observações.

Esse entendimento confirma a compreensão de que a identificação, porém, é procedimento inerente e, desta forma não é contraída. Não é um atributo ou um artigo. Longe disso, “a identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de maneiras de ser estar na profissão” (Nóvoa, 1998, p. 19). Isso explica a definição de que a identificação do professor está associada à forma como cada educador se discerne como sendo um docente, ou seja, como se reconhece, entende-se e atua em seu ofício, levando-se em conta sua história de vida e profissional e o período histórico no qual está inserido.

A formação e a consolidação da identificação e do progresso de certezas associados ao ofício estão relacionados aos meios da atividade profissional, à condecoração e ao reconhecimento do professor. Uma primeira formação de alto nível pode cair sobre as experiências pedagógicas eficazes, permitindo que o educador se caracterize por sua atuação. Um suporte fundamentado de informações fornece meios para o educador se encontrar na profissão e requerer formas justas de trabalho e de valorização social.

Pereira & Martins (2002) enfatizam que o procedimento de identidade também determina a ligação com as formas de trabalho, as remunerações insatisfatórias, a ausência de reconhecimento econômico e social, circunstâncias que são capazes de se construir em impedimentos na formação de identificação do professor.

O reconhecimento econômico do ofício e a relevância social a ela conferida são procedimentos de identidade, pois se forma em conjuntura social que influencia na opção profissional, nas perspectivas relacionadas ao trabalho, na criação de orientações a respeito da profissão e, por conseguinte, na identidade com ofício. A respeito desse assunto de reconhecimento profissional, Pimenta (2004) afirma que, hoje, a sociedade pede uma representação de profissional que responda as características de um âmbito social sempre em desenvolvimento. Os jovens, ao decidir uma carreira, analisam o salário, o reconhecimento e a valorização social,

circunstância que faz da docência do ensino básico, uma esfera com pouca incitação, adotada pela minoria dos estudantes.

Mesmo que tenhamos realizado referência ao educador, entendemos, com Libâneo (2010) que o professor não se limita às ocupações do educador dentro da sala de aula, visto que o magistério é a ocupação que compreende as atividades educativas e toda a conjuntura e institucional e pedagógica.

De acordo com o mesmo autor (2006), é necessário entender o que é o magistério e como se acha o procedimento de formação do educador, onde a esfera de desempenho evolutivo é abrangente. Atestados formais, assim como a deliberação do Conselho Nacional de Educação (CNE) N/1/06 (Brasil, 2006), salientam que a ação do professor se caracteriza em todas as ocupações de essência socioeducativas, entendidas como atividade pedagógica, com distintos prismas do mundo.

Garcia, Hypólito & Vieira (2005, p. 60) manifestam-se da seguinte maneira acerca da identidade profissional que docentes apresentam:

> (...) uma construção social marcada por múltiplos fatores que interagem entre si, resultando numa série de representações que os docentes fazem de si mesmos e de suas funções, e estabelecendo, consciente ou inconscientemente, negociações das quais certamente fazem parte de suas histórias de vida, suas condições concretas de trabalho, o imaginário recorrente acerca dessa profissão (...) (Garcia, Hypólito & Vieira, 2005, p. 60).

Ao tratarmos de uma identidade profissional exclusiva à docência, sobressai-se a ideia de que o professor exerce uma importante função social. É essa importância, essa valorização da sua função social, que faz com que não só a autonomia, mas também o comprometimento com seu trabalho possam emergir. Essas noções apresentadas, no entanto, não nascem no professor como uma mera construção social, mas também como fruto de sua vida acadêmica, de suas experiências de vida e de exercício da função, do seu constante processo de aperfeiçoamento formal, etc. Dessa maneira, não se pode dizer que o professor petrifica seu processo, que ele seja, finalmente, concluído, uma vez que ele está em constante construção, pois liga-se a uma sociedade mutável com necessidades mutáveis.

Diante do que foi apresentado, é seguro dizer que a identificação com a ideia de “ser professor/a” não se faz rapidamente, muito menos pela simples imposição de um grau, mas constrói-se apoiada em um grande processo que perpassa pelo conhecimento formal, pela experiência pessoal e profissional, pela sua habilidade de

ser firme e justo nas suas decisões, pela demanda social, entre outros. Ou seja, processos que demandam tempo até que o docente possa, enfim, reconhecer-se como um agente que forma e auxilia na construção e desenvolvimento de gerações futuras.

Assim, “o ser professor/a” constrói-se com as dinâmicas concernentes a sua aprendizagem profissional, a como o professor desenvolve-se pessoalmente e como se dá seu ativismo profissional. É claro que essas dinâmicas envolvem condutas diversificadas entre professores, mas que são capazes de promover uma melhora na sua qualidade profissional e da própria profundidade de compreensão que ele possui acerca de si mesmo, além de seu campo de atuação profissional e nas esferas relacionadas à política.

Para Sarmento (1994), o reconhecimento dos saberes relacionados à experiência e a prática como primordiais para que se entenda e delimite, enfim, quem é o docente e as causas de suas mais variadas condutas, estratégias, decisões, crenças, entre outros, é uma verdadeira inversão de princípios.

Assim, fica evidente que a construção de uma identidade docente leva em consideração todas as experiências de vida de um professor, mesmo o período em que, criança, ainda estava em posição de aluno. Deve-se lembrar como dito anteriormente que essa identidade permanece em formação.

Logo, para que os diversos ângulos formadores do que se pode chamar de identidade docente sejam entendidos, é preciso considerar o conceito relacionado ao desenvolvimento profissional - que leva em conta as experiências e vivências adquiridas ao longo da vida do profissional, não só o seu período de formação acadêmica.

Dessa forma, descrever um processo de busca da elucidação de uma identidade/perfil sobre o professor de Ensino Fundamental I está relacionado, antes de tudo, com as relações de autobiografia, autoimagem e as representações que os próprios professores fazem de si mesmos e dos seus pares, dentro de seu grupo profissional.

As representações sobre a formação, atividade profissional e demais características seriam sugestivas do traçado de perfil sobre o “ser professora” e funcionam como componentes do conhecimento profissional. Para Ramalho, Núñezm & Gauthier (2003), essas características são, portanto, necessárias de serem

conhecidas e assumidas por eles próprios, quando se propõe a participar de forma ativa da “produção de novas identidades profissionais”.

A representação mental do professor é uma construção que acontece como produto das necessidades originadas por caráter específico da própria atividade docente. É na prática docente que se desenvolve aquilo a que podemos chamar de personalidade mostrada do professor, um processo de significação mediado pela interação social e subproduto da linguagem e seu meio. Uma significação negociada que obriga a compreender esse processo de representação como produto da atividade e, supõe, logicamente, considerar o professor como sujeito ativo nesse processo.

Uma outra característica importante quando se tenta descobrir quem é o professor de Ensino Fundamental I no Brasil, além da já comprovada presença majoritária feminina no exercício do magistério, é o tratamento por parte dos alunos e sociedade, dirigindo-se a esse profissional com a alcunha de “tia” ou “tio”, o que, de certa maneira, contribui para reforçar a cultura de pouca profissionalização e a vertente missionária da Educação Básica, especificamente do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Freire (1997), já alertava a este respeito:

> (...) a tarefa de ensinar não deve transformar a professora em tia de seus alunos, da mesma forma como uma tia qualquer não se converte em professora de seus sobrinhos, só por ser tia deles. Ensinar é a profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento, enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco (Freire, 1997 p. 9).

Assim o tratamento por tia, segundo o autor, contribui também para criar um vínculo ilusório de parentesco que não existe na realidade prática e o descrédito do profissionalismo do docente em questão. Freire acrescenta que o profissional tem todo direito de querer ser chamado de tia, mas que não pode desconhecer as implicações escondidas nas manhas ideológicas que envolvem a redução da condição de professora à tia.

Em sua tese de doutorado, Marcos Vilella Pereira (1996 p. 35) apresenta o termo ‘professoralidade’ para delinear a “diferença que o sujeito docente experimenta na produção de si”. Explicação que leva a pensar no perfil docente, em âmbito técnico, cognitivo e comportamental, expressando a singularidade presente na ação do professor, na formação, vivências e experiências e constituição pessoal.

Entretanto, Talvez seja possível afirmar que não exista modo único de ser professor, mas, sim, diversas maneiras cujas constituições estão vinculadas à própria formação enquanto sujeito: concepções ideológicas, crenças, valores, formação e experiência de vida. Como diz Pereira (op. cit., p. 16) “para fugir da captura pelo estereótipo formal e identitário, é cada vez mais fundamental assumir o risco da experimentação de si...”.

Meksenas (2003), em menção a uma pesquisa desenvolvida por Fullan & Hargreaves (2000), destaca, nesse sentido, o pensamento dos professores em relação à profissão, na qual algumas questões permitem deduzir uma crise de identidade profissional. Dentre as questões mais recorrentes, os autores destacam: 1) sobrecarga; 2) o isolamento; 3) O pensamento de grupo.

Traduzindo as afirmações dos autores, é como se os professores estivessem conscientes das mudanças na profissão ao longo das últimas décadas e o ensinar ficou mais difícil em contextos cada vez mais complexos, especificamente no Ensino Fundamental I e as expectativas crescentes acerca do seu trabalho. Assim, ficam mais inseguros. Há sobrecarga de atividades, que teria origem, em alguns casos, na falta de diálogo com a comunidade e equipe pedagógica da escola, para alívio da demanda do professor.

Uma opção ao docente do Fundamental I seria quebrar o excesso de expectativa em relação ao seu trabalho, dialogando sobre o seu fazer junto à comunidade escolar. Do contrário, costumam reagir elaborando mais atividade, novos projetos e alternativas pedagógicas.

### 3.1.3 O ethos do docente da Educação Básica para o Ministério da Educação

O governo federal em seus documentos define algumas características como sendo pertinentes aos docentes em exercício. E é com base nessas características legitimadoras que se supõem novos estigmas e rótulos em relação ao fazer docente, que acaba, muitas vezes, por arregimentar um jeito de trabalhar ou aponta disparidades em comparação com aquilo que se espera. Assim, essas características são geradoras de um dado perfil profissional sobre o magistério.

Citando como ponto inicial dois documentos do Ministério da Educação (MEC) que discorrem a partir de dois parâmetros, um numérico e outro em forma de itens

listados, mostraremos o perfil desse professor, portanto, a partir do olhar institucional do MEC.

No site do Ministério da Educação, acessando a aba “Mais Professores”, o órgão discorre sobre requisitos para a profissão, formação e perfil docente. Assim, ao descrever o perfil, a instituição afirma os seguintes dados presentes no quadro abaixo.

Quadro 1: Perfil Docente Nacional: Educação Básica.

| | |
|---|---|
| **Número total de professores na Educação Básica** | • Aproximadamente 2,4 milhões de docentes.<br>• A maioria dos professores trabalha em apenas uma escola, de localização urbana, e é responsável por uma turma com 35 alunos em média.<br>• 61,1% atua no Ensino Fundamental (1.414.211 professores).<br>• 25,3 % atua na Educação Infantil (595.000 professores).<br>• 21,9% atua no Ensino Médio (516.484 professores).<br>• 35,4% dos professores de Ensino Fundamental e Médio têm jornada em duas escolas (669.123 professores). |
| **Total de professores por rede** | • Rede Pública: 1.861.118 professores.<br>• Rede Privada: 566.858 professores. |
| **Distribuição na rede pública** | • Federal: 37.787 professores.<br>• Estadual: 668.470 professores.<br>• Municipal: 1.250.795 professores. |
| **Gênero e Formação** | • Predominância feminina<br>• Educação Infantil: 97,2% professoras;<br>• Ensino Fundamental (Anos Iniciais): 77,5% de professoras;<br>• Ensino Fundamental (Anos Finais): 66,5% de professoras<br>• Ensino Médio: 57,5% de professoras. |
| **Formação acadêmica** | • Anos Iniciais do Ensino Fundamental: 86,6% com nível superior completo (sendo 84,9% licenciatura e 1,7% bacharelado).<br>• Ensino Médio: 96,1% com nível superior completo (sendo 91,6% licenciatura e 4,5% bacharelado). |

Fonte: Portal MEC/Ministério da Educação, 2023.

As informações acima descritas também aparecem ratificadas no Censo Escolar realizado em 2023.

Mas, nem só de números são compostos os perfis dos docentes. Em contraposição, o documento Referencial para o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente exemplifica algumas políticas educacionais e faz o contraponto de que a implementação e os resultados são atributos dos agentes que as efetivam em sala de aula: os professores. O docente, nesse documento, está como mediador do processo de ensino-aprendizagem e ressalta que deve receber toda atenção para assegurarem alunos formados para a cidadania e igualdade de oportunidades.

Estariam entre características principais de um professor as seguintes: Domina conteúdos curriculares das disciplinas; tem consciência das características de

desenvolvimento dos alunos; conhece as didáticas das disciplinas; domina as diretrizes curriculares das disciplinas; organiza os objetivos e conteúdos de maneira coerente com o currículo, o desenvolvimento dos estudos e seu nível de aprendizagem; seleciona recursos de aprendizagem de acordo com os objetivos de aprendizagem e as características de seus alunos; escolhe estratégias de avaliação coerentes com os objetivos de aprendizagem; estabelece um clima favorável para aprendizagem; manifesta altas expectativas em relação às possibilidades de aprendizagem de todos; Institui mantém normas de convivência em sala; demonstra e promove atitudes e comportamentos positivos; comunica-se efetivamente com os pais de alunos; aplica estratégias de ensino desafiantes; utiliza métodos e procedimentos que promovem o desenvolvimento do pensamento autônomo; otimiza o tempo disponível para ensino; avalie monitora a compreensão dos conteúdos; busca aprimorar seu trabalho constantemente com base na reflexão sistemática na autoavaliação e no estudo; trabalho em equipe; possui informação atualizada sobre as responsabilidades de sua profissão; conhece o Sistema Educacional e as políticas vigentes.

Outra característica que mapeia essa descrição do docente é sua histórica composição pelo gênero feminino. Dados do Ministério da Educação revelam, ainda, que as mulheres são 79,2% do total de professores da Educação Básica do país. O estudo revelou, também, que dos quase 2,5 milhões de professores existentes no país, 1,9 milhão são mulheres.

O Censo Escolar 2023 aponta que uma grande parcela dos docentes apresenta formação superior, especialmente no Ensino Médio, em que 96,1% dos professores têm nível superior completo. No entanto, há desafios evidentes, como a falta de formação adequada em algumas áreas, como Matemática e Ciências, o que agrava a carência de docentes nessas disciplinas, especialmente nas regiões Norte e Nordeste.

Além das dificuldades relacionadas à formação de professores, o Censo também revela que o Brasil enfrenta um sério problema de atração e retenção de profissionais para a carreira docente. Segundo o próprio Ministério da Educação a razão entre os concluintes de licenciatura e a demanda de professores no Ensino Fundamental e Médio aponta uma carência significativa (especialmente em Matemática e Ciências/Biologia).

A taxa de desistência nas licenciaturas também é alarmante, variando, por exemplo, de 53% em Pedagogia a 73% em Física, o que reflete uma falta de interesse pela profissão.

A baixa atratividade da carreira docente é ainda mais evidente pela nota média de corte do Enem para licenciaturas, que é consideravelmente inferior à de outros cursos, como Direito e Medicina, o que evidencia a dificuldade de atrair os melhores estudantes para a educação.

Mesmo a partir dos dados do centro escolar de 2023, as possibilidades de análise dos resultados numéricos apurados são amplas, multifacetadas e diversas. Assim, é preciso reconhecer as imensas possibilidades de combinações de fatores que implicarão em nova configuração do perfil docente, se analisarmos em separado cada etapa da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e se ainda subdividirmos cada uma dessas modalidades em seus segmentos: creche e pré-escola (ambas pertencentes à Educação Infantil), a I° etapa do Ensino Fundamental e a segunda e o Ensino Médio, desmembrado em técnico, profissionalizante e formação geral. Além disso, há as regiões geográficas, as redes de ensino, bem como a localização das escolas em zonas urbanas e rurais.

Em outras palavras, a crítica que aqui se tece em relação a alguns resultados apontados pelos documentos do Ministério sobre o perfil do professor brasileiro, é a dificuldade de especificação, particularização e descrição minuciosa do ethos do professor, em sua diversidade, ao traduzir os resultados em números de maneira agrupada, o que se choca com a realidade bastante diversificada, múltipla e até discrepante entre os sistemas e regiões brasileiras, quando o assunto é educação.

Se por um lado a análise majoritária dos números do censo 2023 aponta, por exemplo, que o professor brasileiro é, em sua maioria, do sexo feminino, de nacionalidade brasileira, tem em torno de 30 anos de idade, esses estigmas se modificam bastante à medida que se analisa em separado cada um dos segmentos da Educação Básica, anteriormente descritos (a proporção de professores do sexo masculino aumenta etapa por etapa, até a educação profissionalizante, segundo os resultados do Censo 2023), bem como se considerarmos os demais fatores já elencados, como localização, região geográfica, que na análise segmentada e particularizada contribuirão para a configuração de perfis bastante específicos sobre o docente brasileiro.

## 3.2 Relações entre educação e tecnologia

### 3.2.1 Impactos da tecnologia na identidade dos professores

A instituição escolar é uma organização social que constitui não só o cidadão, mas o educador do futuro. Não há como negar que a situação de estar integrado na sociedade do conhecimento e da informação provoca modificações ligeiras nos princípios e paradigmas sociais.

O docente é o formador da sociedade e, desta forma, necessita estar a par destas modificações porque as mesmas, fatalmente, terão influência em suas experiências. Além da alteração provocada na atuação docente, segundo Alava (apud Arruda, 2002, p. 65), “a mudança provocada pelo desenvolvimento da tecnologia educacional altera de forma profunda o modo como o aluno aprende”.

Os atuais alunos vivem no mundo informatizado e mediado pela cibercultura; o agigantamento da tecnologia *mobile*[1] e o barateamento da banda larga potencializaram o acesso dos indivíduos à internet e à sociedade em rede, aos encantos da cultura da participação e colaboratividade — processo que, segundo análises recentes, foi acelerado por circunstâncias como a pandemia e as demandas por ensino remoto e híbrido. Tal cenário reforça a urgência de políticas e práticas que considerem as transformações tecnológicas como condicionantes profundas das relações pedagógicas (Mallik; Gangopadhyay, 2023).

É possível, por isso, engendrarmos o agenciamento de uma certa “inteligência coletiva”[2], ao pensarmos que o conhecimento de hoje, tendo o ciberespaço como o principal repositório, é construído coletivamente, de forma acentralizada[3], por caminhos institucionalizados ou não. Os estudantes assim teriam, em potência (não necessariamente na prática), um acervo infinito de conhecimentos e saberes ao seu dispor. Nesse entrelaçamento, a IA e os sistemas inteligentes aparecem como instrumentos capazes de acompanhar trajetórias, modelar perfis de aprendizagem e

[1] Mobile = móvel em Língua Inglesa

[2] Inteligência Coletiva, segundo Pierre Levy, refere-se à inteligência compartilhada, que surge da colaboração de muitos indivíduos em suas diversidades. Considera basicamente três premissas: ninguém sabe tudo, todos sabem alguma coisa e que a totalidade do conhecimento humano se constitui da colaboração e construção coletiva dos diferentes saberes. Assim, é uma inteligência distribuída por toda a parte e que pressupõe o intercâmbio dos diferentes saberes, por meio virtual.

[3] Que se opõe à forma verticalizada, unilateral, de construção do conhecimento e da informação.

oferecer feedbacks personalizados, o que pode efetivar abordagens de ensino mais ajustadas às necessidades individuais (Kshirsagar et al., 2022).

Por consequência desse processo também, esses mesmos alunos fazem uso de um linguajar novo na internet (o “internetês” e suas variações), que se diferencia da língua-padrão. Além disso, a todo o momento, estão sendo recheados de informações sensitivas, hiperestímulos visuais e fragmentados.

E o professor, também atravessado pela cultura digital, é partícipe desse processo, como qualquer outro indivíduo do século XXI. Kenski (2008) elucida que não só o computador e a internet como outros recursos foram introduzidos na vida social e na sala de aula. Nesse sentido, movimentaram a educação e “provocaram novas mediações entre a abordagem do professor, o atendimento do docente e o conhecimento veiculado” (Kenski, 2008, p. 45).

Mas é necessário também ter uma visão crítica sobre essa tecnologia, porque atualmente a ampla exclusão social também é originada da ampla exclusão digital do Brasil. A discussão sobre riscos sociais e éticos na adoção acelerada de tecnologias digitais — inclusive aquelas movidas por IA — aponta para a necessidade de curadoria, governança de dados e critérios que evitem reproduzir vieses e aprofundar desigualdades já existentes (Bazzan et al., 2023).

Nosso planeta está na era globalizada e tem fortalecido as distinções e as exclusões, mesmo trazendo progressos de visão político-econômica. Nesse sentido, algumas perguntas se estabelecem: como atender essa problemática? Qual a função da escola e os professores da Educação Básica perante essa perspectiva sociopolítica?

No caso brasileiro, a discussão seria outra, se a “exclusão digital” não fosse uma realidade tão premente. Nas próprias “políticas públicas” promovidas pelo Estado para a área da educação (sobretudo para os níveis de ensino básico) maquia-se, de forma muito clara, a realidade. As escolas públicas, de maneira geral, sendo em zonas urbanas ou rurais, não usufruem da potência tecnológica necessária em benefício do ensino. Os acessos à banda larga são restritos, não há computadores suficientes para o número de alunos, os professores não têm acesso regular a dispositivos tecnológicos, enfim, uma “tragédia anunciada”.

Contudo, a presença das tecnologias em sala de aula não pode se constituir apenas em um encantamento ou um elemento motivador de uma educação que não muda. As tecnologias não são ferramentas auxiliares, não são complementares e

também não têm a função de animar a escola atual (Pretto, 2013). São, para além disso, novas configurações de formas de linguagem contemporânea, ligadas às novas formas de pensar e produzir conhecimentos.

Assim, o ponto de percepção mais interessante seria enxergar tais ferramentas como propositivas, pois quando se pensa na escola de hoje e a maneira como as novas tecnologias são utilizadas, percebemos que as mesmas não estão sendo completamente inseridas nos projetos pedagógicos, seja pelo sucateamento da rede pública de ensino, infraestrutura insuficiente e deficitária, ou até mesmo um despreparo do profissional docente para inserir as mesmas em uma proposta de escola ainda tão formatada, que pouco mudou ao longo dos anos. Nesse sentido, a atuação estatal e a formulação de políticas públicas que garantam infraestrutura, formação e dados de qualidade são condicionantes centrais para que a tecnologia cumpra seu papel emancipador (Marques De Souza et al., 2020).

É comum ainda, em parte da sociedade, a visão das tecnologias digitais como meros recursos auxiliares ou animadores na educação, quando, na verdade, deveriam ser pensados como elementos construtivos e desafiadores para a criação. Desse modo, torna-se necessária a qualificação do acesso às novas tecnologias digitais para reposicionar o papel do aluno na dimensão de produtor, em lugar de apenas receptor e consumidor do conhecimento, pois:

> Quando o ser humano aprendeu a linguagem, ele aprendeu não só como ouvir, mas também falar. Quando o seu alfabetizou, aprendeu não somente a ler, mas também a escrever. E como estamos nos movendo em direção a uma incrível realidade digital, nós devemos aprender não só a usar os programas, mas a fazê-los. (Rushkoff, 2010, p. 7).

Em tempos tão intercisivos entre as diversas tecnologias modernas de comunicação e a educação, torna-se crucial a reflexão de que ocorre em paralelo uma exclusão digital. A tecnologia se modernizou, mas a escola pública, nem tanto. Ainda é insuficiente o acesso às máquinas e dispositivos e, quando existem, não apresentam bom desempenho e qualidade suficiente, na maioria das vezes.

A conexão por banda larga ainda é precária ou inexistente em boa parte das escolas e a preparação intelectual proporcionada pelo espaço escolar na rede pública de ensino, não permite um letramento digital pleno, com criticidade em sua totalidade. Problema este que se inicia na formação de professores, não sendo devidamente

preparados em seus cursos de formação para exploração da diversidade de aparatos multimídias.

Neste sentido, a UNESCO ratifica:

> Os docentes devem ter as habilidades e o conhecimento necessário para criar e administrar projetos complexos, colaborar com outros professores e fazer o uso das redes para ter acesso às informações, aos colegas e a especialistas externos em apoio ao seu próprio desenvolvimento profissional (Unesco, 2008a, p. 11).

Muitos agentes do espaço escolar, bem como boa parte dos alunos, são ágeis em redes sociais, utilizam bem os aplicativos dos smartphones, mas não conseguem utilizar com qualidade os metabuscadores de pesquisa (como Google) ou os recursos de inteligência artificial, provando que paralelo aos avanços das ferramentas digitais ocorre, também, um processo de exclusão à medida em que o acesso e a implementação de tais ferramentas não ocorre na mesma proporção, velocidade e eficiência nas diferentes escolas e contextos sociais.

Lima (2013, p. 31) finaliza uma interessante argumentação sobre o assunto, com uma frase que atribui à Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (O.C.D.E.), que afirma que:

> A exclusão digital não versa mais somente sobre ter acesso físico a um computador e à internet em casa e na escola. [...] Uma segunda exclusão digital está emergindo entre aqueles que possuem as habilidades para se beneficiar do uso da TICs e aqueles que não as possuem (O.C.D.E.).

Em suma, se considerarmos a diversidade de ferramentas digitais e suas potencialidades, percebemos, também, que não há uma apropriação completa e eficiente das mesmas por partes de todos os professores e alunos, como ocorre com o uso de smartphones e outros gadgets tecnológicos. Uma barreira que precisa ser transposta com urgência, na relação entre educador x educando e as novas possibilidades de aprendizagens, mediadas pelas novas tecnologias digitais: “ (...) pois, elas podem promover o acesso à informação e a direitos, ou podem atuar como mais um fator de exclusão e limitação. Assim, hoje faz todo o sentido analisar a educação formal e educação digital juntas”. (Lima, 2013, p. 31).

A escola deve, portanto, ser reformulada em sua proposta e infraestrutura, para que aqueles que ainda estão em situação de exclusão educativa/tecnológica possam empoderar-se dos recursos digitais sobre a apropriação de práticas sociais da

cibercultura nos processos de vida cotidiana, e incorporação dos mesmos nos processos educativos, o que inclui, primordialmente, o docente, pois: “Os professores também precisam ter a habilidade e a inclinação para experimentar e aprender a usar constantemente as TIC para criar comunidades profissionais de conhecimento”. (Unesco, 2008ª, p. 12).

A escola precisa, para além de mera familiaridade e inclusão do uso de ferramentas digitais no processo pedagógico, da sociabilização e exploração crítica de tais recursos, para promover o letramento digital, que deve ser entendido como um processo contínuo de desenvolvimento, sujeito às transformações constantes, exigindo uso de suas ferramentas.

Portanto, os indivíduos digitalmente letrados são aqueles sujeitos capazes de localizar, filtrar, manusear e integrar informações de diferentes níveis e formatos. Avaliam informações e situações às quais estão expostos, reinventam usos, refletem e criam possibilidades de desenvolvimento autônomo no ambiente digital e não apenas de mera interação com os meios enquanto consumidores.

Conforme Silva et al. (2005, p. 33), “acessar informações, compreendê-las, utilizá-las e com isso mudar o estoque cognitivo e a consciência crítica para agir de forma positiva na vida pessoal e coletiva”, uma espécie de “fluência digital”.

Por fim, em relação aos processos de inclusão e suas consequências-exclusões, há de ser enfatizar sempre suas estreitas relações mais que culturais, sobretudo econômicos, pois “(...) a difusão dessas novas tecnologias não ocorre sem desigualdades, e estas são provocadas pelas clivagens socioeconômicas que provocam diferente níveis de inclusão digital”. (Friemel e Signer, 2010, p. 143).

Logo, o baixo investimento público na modernização digital das escolas, as possibilidades de aquisição e consumo por parte das pessoas e as relações de poder de uma sociedade, sobretudo estratificada por níveis socioeconômicos, são determinantes para regerem o grau de exclusão exercida em paralelo a todos os avanços digitalmente inclusivos na sociedade.

Como, então, potencializar, no ensino público, as benesses tecnológicas? Como dar ao professor as ferramentas para usufruir da própria evolução tecnológica? Os quadros atuais não ajudam nesse processo.

### 3.2.2 Identidade docente, ensino e práticas digitais

Fato é que nenhum recurso por si só confere bom desempenho à prática pedagógica, se os mediadores do processo não transpuserem antigas crenças e se dedicarem a levar o discente a experimentar novos comportamentos e experiências diante dos objetos de ensino. As crenças a serem vencidas pelos docentes neste processo são aquelas antigas, adquiridas antes mesmo que se tornassem profissionais de ensino.

São visões empíricas e emocionais assentadas sobre bases de um sistema hierárquico, que propõe definir o que é verdadeiro e significativo no processo de ensino de aprendizagem.

Assim, ao assumir a profissão do magistério o docente carrega consigo características que criam elementos com condições de interferência sobre a prática docente. Bourdieu afirma que “os hábitos são princípios gerados de práticas distintos e distintivos” (Bourdieu, 2007, p. 22). Define-se, assim, a identidade docente pela prática de ensino construída pela autonomia profissional e pelos objetivos educativos.

Buscar novos conhecimentos, através de constante formação continuada, é a estratégia utilizada pelos docentes como tentativa de suprimento à necessidade de dominar o conhecimento na prática docente diária. O domínio dos conhecimentos aplicados à prática docente revela a Pedagogia como uma ciência que busca conferir a si uma racionalidade que lhe é própria. Assim, o professor-sujeito do saber é mediado pelo diálogo da relação entre ele, o estudante e o saber da formação. Conforme Paulo Freire (2022, p. 25), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou sua construção”.

Logo, mais importante que discutir os conhecimentos advindos da formação dos professores, perfaz-se a ideia de que é preciso discutir os conhecimentos constituídos na própria prática docente, que significam espaços de construção e reconstrução de metodologias e suas estratégias de manejo.

A construção do pensamento docente ocorre, em outras palavras, a partir de suas experiências subjetivas nas interações e trocas com a sociedade. Assim, logicamente, o conhecimento se produz tanto nas trocas relacionais vividas do dia a dia do docente, como na própria experiência do fazer pedagógico, tendo como subsídio tanto a formação acadêmica como a vida social.

Com isso, a adoção no ambiente escolar dos recursos tecnológicos não se restringe apenas a utilização de determinados equipamentos e produtos; a chegada desse verdadeiro arsenal tecnológico digital, bem como sua utilização na escola,

contribui, sobretudo, para uma alteração comportamental de toda comunidade escolar onde é inserida.

Como consequência, a implementação de tais recursos sem o devido preparo técnico pode provocar um choque cultural sem precedentes e certa resistência por parte dos docentes, o que pode também acentuar crises de identidade dos Professores. Para Esteve (1999, apud Alonso, 2008, p. 765): “(...) a situação dos professores diante das mudanças que ocorrem na escola é comparável a um grupo de atores que trajam as vestimentas de determinado tempo e que, sem nenhum aviso anterior, mudam-lhes os cenários e as falas”.

Com a inserção das novas ferramentas e tecnologias digitais, o professor não deixa de ter seu papel de importância como mediador da aprendizagem. Ao contrário, passa a ser o elemento principal de um tecido social que, cada vez mais, utiliza as novas ferramentas digitais como subsídio didático-pedagógico.

Não somente computadores e internet, mas os diversos recursos que aportaram recentemente em algumas salas de aula, quando bem utilizados e explorados para o bem do fazer pedagógico, movimentam o processo ensino-aprendizagem e provocam novas mediações entre as abordagens do professor, o entendimento do próprio docente, o conteúdo veiculado e, por conseguinte, o resultado, por parte dos estudantes, na absorção, discussão e remodulação de conteúdo emitido.

De acordo com Alava (2002, apud Arruda, 2004, p.65) “a mudança provocada pelo desenvolvimento de tecnologias digitais na educação, alterar de forma profunda o modo como o aluno aprende”.

Entretanto, a dita mudança só ocorre a partir da apropriação por parte do educador de todo o aporte tecnológico e digital que lhe for disposto, tornando-os verdadeiras ferramentas de modificação e otimização da prática docente, conferindo mais dinamismo nos processos de ensino-aprendizagem. E, para além da mera utilização, é preciso, sobretudo, usar de forma didática, com objetivos previamente traçados, para o alcance de bons resultados na prática educativa.

Os docentes, em seu papel, necessitam instruir os estudantes para a sociedade e essencialmente para usarem estes mecanismos tecnológicos a seu favor. Para tal, o professor então, deve deixar de ser mero transmissor de conhecimento, para se tornar um orientador da busca e pesquisa por diversas interfaces através de novas possibilidades pedagógicas instituídas pelas recentes tecnologias digitais.

Para que isso seja possível, os professores precisam acreditar em um sistema de renovação contínua, porque é inerente aos educadores a utilização racional de meios tecnológicos, assim como ensinar para o desenvolvimento sustentável; o que engloba informar a todos para que se faça a utilização consciente dos meios naturais da Terra, entre outras questões emergenciais da cidadania.

# 4. OBJETO DE ESTUDO: A REVISTA NOVA ESCOLA

## 4.1 Sobre a revista enquanto meio

A revista, assim como o jornal, é uma das vertentes da mídia, responsável pela transferência de informações a um público, seja ele específico ou não. Composta por matérias relacionadas a um mesmo assunto ou abordando temas diversificados, a revista possui uma estrutura própria, tanto no que trata de sua diagramação e elaboração, quanto ao que concerne ao tipo de texto.

O princípio de diferenciação entre esta forma de abordagem, em relação a outras formas de jornalismo, confere à revista um caráter de aprofundamento na utilização de temáticas em evidência nos noticiários, apresentadas diariamente no ramo jornalístico.

A principal característica que diferencia a revista dos demais meios de veiculação jornalística é a sua periodicidade diferenciada. O prazo mais curto de produção deste tipo de veículo de comunicação costuma ser de uma semana e, além das revistas semanais, é possível encontrar algumas de publicação quinzenal, mensal e até mesmo trimestral.

Este relativamente longo período entre uma publicação e outra, permite que as revistas se aprofundem cada vez mais na elaboração dos textos, na documentação dos fatos e na pesquisa dos assuntos, preenchendo algumas das lacunas deixadas pelo imediatismo dos veículos jornalísticos de comunicação diária.

Como afirma Sergio Vilas Boas (1996), o texto para o jornalismo de revista deve ser mais elegante, mais sedutor, rompendo com os padrões e inovando na elaboração e produção das reportagens, tornando-o mais atrativo para o leitor.

O tempo de produção das revistas permite ao jornalista fazer o levantamento de todo o processo de um acontecimento: como ele teve início, como se desenvolveu e como acabou dando ao leitor a possibilidade de interpretar e acompanhar o desenvolvimento lógico do exposto pelo texto.

É por esta razão que o autor chama a atenção, também, para o caráter mais analítico e menos factual deste tipo de texto, primando pela qualidade e competência do jornalista em pensar e passar para o leitor, de forma organizada, a lógica de tal pensamento, fazendo com que o texto jornalístico de revista demore mais a envelhecer.

Assim, como afirmou Marcia Benetti (2013), a revista cria um universo de experiências através da identificação com outra pessoa de um presente que não é necessariamente algo novo, mas algo contemporâneo, uma nova forma de vivenciar o presente.

Em decorrência de seu desenvolvimento tecnológico mais tardio, as revistas acabaram por buscar caminhos alternativos para se aproximar do público, buscando uma linguagem, um público e uma função mais afastados dos noticiários, se aproximando mais dos jornais dominicais, onde o foco está em um modelo interpretativo. Como é possível perceber na citação de Vilas Boas (1996, p.68):

> Aos domingos, o jornal amplia seu enfoque e seu aspecto, e é o mais consistente. Na edição de domingo, como na revista informativa geral, a reportagem é a base do êxito. Do mesmo modo, a periodicidade de uma revista é fator determinante para o estilo do texto. O modelo de jornalismo comum de segunda a sábado é o factual, menos adaptável ao domingo por ser menos interpretativo. (Vilas Boas,1996, p.68)

Na busca por preencher as lacunas deixadas por noticiários factuais, a revista se tornou cada vez mais especializada, abandonando a tentativa de atingir com seu texto o maior público possível e buscando um grupo específico, apostando, então, na personalização da notícia.

A personalização e especialização das revistas acabam por representar e definir grupos específicos, receptores de um certo tipo de mensagem, atraindo apenas leitores interessados por um assunto específico e, ao mesmo tempo, garantindo a fidelização destes leitores.

Outra vantagem da especialização deste tipo de veículo é o maior destaque para assuntos que, nas mídias diárias acabam não tendo espaço suficiente para a discussão de todos os pontos, como expõe na literatura Ana Carolina de Araújo Abiahy (2005).

A autora ainda salienta o reconhecimento além das massas feito pelas produções especializadas, a segmentação de seu conteúdo estabelece uma relação mais íntima com o leitor, adequando-se a um público diferenciado por intermédio do interesse em comum entre a revista e o leitor de um determinado assunto.

> Afinal, ao trabalhar com uma informação que visa atender os determinados segmentos, o jornalismo especializado substitui o hábito de elaborar uma mensagem sem identidade, apenas baseada no modelo padrão de receptor. Os jornalistas passam então a valorizar estes receptores como pessoas com expectativa e interpretação própria das informações, ao invés de elaborar uma

> mensagem para a massa, termo que com o tempo torna-se cada vez mais pejorativo (Abiahy, 2005, p. 26).

Segundo Abiahy (2005), a busca do público por esse tipo de revista se deve a duas razões: a primeira seria a questão do entretenimento, a possibilidade de encontrar os temas de interesse para a leitura, sem a interferência de temas que não são do interesse específico do leitor; a outra razão seria a possibilidade de um aprimoramento técnico, uma forma de usar textos mais descontraídos e leves que a literatura acadêmica, para absorção de informações sobre áreas de especialização.

Pensando nesta segunda razão, é possível perceber que algumas revistas especializadas fazem uso, inclusive, de textos mais técnicos, avançando pela área profissional de interesse, de forma a proporcionar dados acadêmicos, novidades da área, pesquisas e análise, trabalhando em prol da atualização profissional dos leitores.

As diferenças existentes na veiculação de revistas não são interrompidas na escolha e formatos de texto, mas também na sua forma de impressão. Esta diferença torna as revistas mais fáceis de serem manejadas, carregadas e colecionadas, além de o tamanho da página, promover o melhor aproveitamento do papel e a redução dos custos de impressão.

Ainda assim, as revistas têm sofrido alterações em decorrência da evolução tecnológica que possibilita esta mudança no formato de impressão sem aumento nos custos de produção. Uma das principais preocupações quando se trata de revistas e sua sobrevivência no mercado é a captação e fidelização do público certo. A medição de acertos e erros dentro do desenvolvimento da revista, assim como o *feedback* do público possibilitado por mensagens de e-mail, redes sociais e afins.

Outro método de conhecer melhor o público-alvo de uma revista e a pesquisa de mercado. Este contato com o leitor permite melhor ouvi-lo e conhecê-lo para direcionar de forma mais precisa o conteúdo disponibilizado na publicação, tornando-a mais atrativa e possibilitando o surgimento de novas pautas e ideias.

Através da qualificação e quantificação dos leitores e de sua opinião sobre as matérias apresentadas pela revista, é que o conteúdo e perfil da publicação são definidos no desenvolvimento da produção.

Scalzo (2004), explica ainda que esta identificação de grupo promovida pelas revistas acaba servindo como uma nova forma de entrar no mercado. A atração e identificação de grupos específicos geram valor para a revista, que acaba recebendo uma maior apreciação por suas especificidades.

E justamente aí reside o maior desafio de quem quer atualmente descobrir novos mercados e trabalhar em revistas. É preciso entender as tendências que estão surgindo e quais delas podem traduzir-se em novos títulos. É usar a tecnologia digital para reduzir custos e fazer publicações cada vez mais segmentadas para grupos restritos em circulações pequenas.

A definição de público e direcionamento são os pontos mais importantes para a manutenção de revistas. A ampliação exagerada de públicos elimina o foco das publicações, prejudicando sua posição e exigindo alteração do modelo linguístico para um que seja compreensível e que alcance públicos de diferentes classes sociais e graus de instrução.

Desta forma, a definição de uma área específica de abordagem da revista é um dos principais instrumentos de fidelização de leitores, representando, muito além de um nicho qualquer de mercado, um nicho mercadológico específico, atendendo não só um grupo fechado de leitor de determinada segmentação, mas também grupos de leitores temporários que se renovam frequentemente.

As diversas possibilidades de público, formato e linguagem, as renovações constantes em decorrência dos avanços tecnológicos e digitais e as rápidas alterações de mercado são determinantes no desenvolvimento deste veículo de comunicação.

## 4.2 O gênero reportagem de capa na revista Nova Escola

No contexto dos diversos gêneros jornalísticos, dois se aproximam e, ao mesmo tempo se tornam distintos quanto à forma/construção e abrangência: a notícia e a reportagem.

A notícia, sobretudo, lança mão da afirmação de imparcialidade que leva o público a aceitar, quase sempre sem resistência, o relato dos fatos como uma verdade isenta. É principalmente em torno da notícia que se construiu o mito da objetividade, principal garantidora da enorme aceitação popular do poder de convencimento que o Jornalismo exerce.

Assim, para praticar o dito discurso de verdade, apoiado na tal objetividade em que se constitui a notícia, o Jornalismo estabeleceu uma espécie de acordo entre as coletividades e o indivíduo, cuja sua parte é produzir notícias sem distorção ou mentiras, por assim dizer.

A notícia, que segundo Erbolato (1978), é a “matéria-prima do jornalismo” contemporâneo, é produzida de acordo com técnicas específicas, que foram adotadas de forma quase unânime em seu conjunto, pela grande Imprensa formal. São técnicas que dizem respeito à apuração, seleção de fatos, vocabulário, ordenação da informação, tratamento, etc. Em uma simplificação, notícia seria o assunto da novidade. Fazendo contraponto com a teoria de Lopes-Rossi (2008), quanto ao gênero reportagem:

> O propósito comunicativo da reportagem, segundo os manuais de redação jornalística, é trazer informações atualizadas e detalhadas sobre fatos (acontecimentos), tema ou pessoa de interesse do público-alvo da revista. No entanto, muitas vezes a reportagem tem o propósito implícito de formar a opinião de seu público a respeito determinado assunto, de causar indignação, de ironizar uma situação, de beneficiar ou desqualificar a imagem de uma figura pública [...]. (Lopes-Rossi, 2008, p. 61).

Uma reportagem nasce, necessariamente, de uma pauta. Para Laje é a própria pauta o primeiro item de diferenciação entre o que será a notícia ou reportagem, em abrangência:

> (...) pautas de reportagens são mais completas: reúnem as informações disponíveis sobre o tema ou evento e sugestões de tratamento de tutorial; fornecem sugestões quanto a sua abordagem e preveem até custo e prazo de produção. As pautas de notícias se detêm à indicação de suítes (desdobramento de eventos), sugestões de cobertura sazonais ou eventos inesperados (Laje, 2005, p. 140-141).

Nilson Laje, entretanto, salienta que a diferença entre notícia e reportagem está para além do conteúdo ou natureza das informações, mas sim, na forma em que ela é redigida. Apresenta a notícia como o fato redigido, sempre a partir do dado mais importante ou gerador de interesse, em ordem decrescente de importância. Assim, ainda segundo Laje, notícia é qualquer informação redigida em forma própria de notícia, o que significa dizer do mais para o menos importante.

Laje acrescenta, ainda, que a dificuldade em distinguir a reportagem está relacionada à amplitude de possibilidades contempladas:

> Compreende desde a simples complementação de uma notícia – uma expansão que situa o fato em sua relação mais óbvia com outros fatos antecedentes, consequentes ou correlatos – até o ensaio capaz de revelar, a partir da prática histórica, conteúdos de interesse permanente, como acontece com o relato da Campanha de Canudos por Euclides da Cunha (Lima, apud Lage, 1993, p. 26-27).

A Sutil distinção é que a reportagem, principalmente nas capas de revistas, muitas vezes, praticam uma liberalidade maior no vocabulário, o uso de metáforas, relativiza critérios de construção jornalística e adota recursos de redação menos utilizados na notícia, como a narração, a descrição e a exposição. Como destaca Muniz Sodré:

> É na reportagem – onde se contam, se narram as peripécias da atualidade – um gênero jornalístico privilegiado. Ela se afirma como um lugar por excelência da narração jornalística. E é mesmo, a justo título, uma narrativa – com personagens, ação dramática e descrições de ambiente – separada, entretanto, da literatura por seu compromisso com a objetividade informativa (Sodré & Ferrari, 1986, p. 9).

Em suma, por fazer uma cobertura mais ampla, seja qual for o tema, a reportagem de capa se destaca em relação à notícia, pois apresenta, sobretudo, o ponto de vista do jornalista e personagens envolvidos. Também podem conter outras informações adicionais, como mapas, gráficos e fotos e, principalmente, conta a história sob o ângulo da observação de quem conta. Utiliza de citações de personagens da história, provas documentais relacionadas, entre outros, como estratégia de validação e comprovação dos fatos apresentados.

Assim, a reportagem de capa se difere por um tratamento aprofundado, em amplitude e detalhamento, envolvendo investigação, seleção específica de fontes, conhecimento prévio sobre o tema, pesquisa, e variedade de personagens e fontes consultadas sobre o tema, antes de sua construção. Não obstante, a reportagem destacada na capa de uma revista, exige, ainda, que se capte o ambiente em que se decorreu o acontecimento, abordado em amplitude, dentre outras características, conforme descreve Bueno:

> (...) Causas e efeitos do fato ocorrido, detalhamento do fato, soma de versões, engendramento de informações, indícios claros de personalização, narrativa com inquérito e entrevista, fixação de uma notícia, retrato a partir de um ângulo pessoal (Bueno 2011, p. 14).

Logo, a finalidade principal de uma reportagem expressa em capas de revistas é levar ao leitor, acima de tudo, os fatos da maneira mais abrangente e ampla possível, em efeito especial de cobertura completa, apresentando desdobramentos, contextualizações e ampliações.

# 5. PERCURSO METODOLÓGICO

## 5.1 Considerações iniciais

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa e documental, de natureza exploratória e analítico-discursiva. Parte-se do entendimento de que os discursos são construções sociais e, como tais, exigem uma abordagem interpretativa que contemple seus sentidos e implicações.

De modo inovador, o percurso metodológico associa procedimentos tradicionais da análise qualitativa ao uso de inteligência artificial (IA) como ferramenta de apoio. Modelos de linguagem, a exemplo do ChatGPT, foram empregados para realizar tarefas de categorização inicial, identificação de recorrências lexicais, mapeamento de termos-chave e organização preliminar dos dados. Importa destacar que tais procedimentos não substituem a análise crítica do pesquisador, mas funcionam como suporte para ampliar a leitura dos dados, fornecendo pistas interpretativas que são confrontadas, validadas e refinadas pela interpretação humana.

Assim, configura-se uma abordagem híbrida, que combina o potencial de automação da IA com o olhar hermenêutico-analítico do pesquisador, assegurando rigor teórico e crítico na interpretação dos discursos.

## 5.2 Corpus constitutivo da análise documental

O corpus textual para esta pesquisa foi constituído a partir da seleção documental de cinco reportagens de capa publicadas no Portal Nova Escola entre 2019 e 2024. O recorte temporal foi escolhido por corresponder ao período de maior visibilidade do debate sobre tecnologias digitais na educação, incluindo os desdobramentos da pandemia de COVID-19. Os critérios de seleção foram: a) reportagens de capa, dada sua centralidade editorial; b) foco explícito no professor da Educação Básica, em especial nos Anos Iniciais; c) vinculação à temática das tecnologias digitais na prática docente.

O corpus contempla tanto os textos verbais quanto os elementos visuais (fotografias, ilustrações, infográficos), reconhecendo que o discurso se constitui na articulação entre linguagem escrita e imagética.

## 5.3 Detalhes inerentes ao percurso metodológico e considerações éticas

Nesse percurso, as escolhas metodológicas realizadas buscaram assegurar coerência entre os referenciais teóricos mobilizados e os procedimentos de análise adotados. Ainda que o eixo central da análise discursiva desta pesquisa esteja ancorado nos pressupostos de Dominique Maingueneau (1997; 2008; 2019), especialmente no que se refere à constituição do ethos discursivo, reconhece-se a relevância de aportes teóricos complementares para a compreensão do funcionamento do discurso midiático-pedagógico. Nesse sentido, alguns conceitos desenvolvidos por Patrick Charaudeau (2003, 2006, 2008) são mobilizados de forma pontual ao longo da análise, sobretudo aqueles relacionados às condições de produção do discurso, à situação de comunicação e à construção da identidade discursiva no âmbito midiático.

Tal articulação teórica não se configura como sobreposição metodológica, mas como estratégia de aprofundamento interpretativo, permitindo compreender como os sentidos produzidos pela revista Nova Escola se organizam a partir de contratos comunicativos específicos, próprios do discurso jornalístico-educacional. Assim, Charaudeau (2003, 2006, 2008) contribui para a leitura das cenas comunicacionais e das posições enunciativas assumidas pela revista, enquanto Maingueneau (1997; 2008; 2019) permanece como referencial estruturante da análise do ethos docente, assegurando a coerência epistemológica do percurso metodológico adotado.

O percurso metodológico foi estruturado em cinco etapas sequenciais, apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 2: Etapas do Percurso Metodológico

| Etapas | Detalhes inerentes às etapas | Resultados parciais desta etapa |
|---|---|---|
| Etapa 1 | Revisão bibliográfica: realizou-se revisão de literatura especializada em comunicação, educação e ethos discursivo, destacando suas contribuições para a compreensão da imagem e do posicionamento do sujeito docente em práticas comunicativas. Investigou-se também as relações entre educação e tecnologia, explorando como as ferramentas digitais e a inteligência artificial têm contribuído para modelar e reconfigurar socialmente o perfil e os significados atribuídos ao professor na contemporaneidade. | definição de categorias teóricas como ethos, encenação enunciativa, idealização docente e estereótipos midiáticos. |

| | | |
|---|---|---|
| Etapa 2 | Seleção e organização do corpus: definição das cinco reportagens de capa publicadas no Portal Nova Escola (2019–2024), conforme os critérios estabelecidos e preparação dos materiais em sua integralidade (texto). Buscou-se analisar as representações sociais do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I figuradas no discurso da r*evista Nova Escola*, discutindo os sentidos ideológicos e o ethos docente construído no âmbito da cultura digital. | corpus definido e sistematizado, incluindo textos. |
| Etapa 3 | Pré-análise com apoio de IA: nesta etapa buscou-se desvelar como a tecnologia e a inteligência artificial podem potencializar o processo de ensino-aprendizagem, promovendo novas práticas pedagógicas alinhadas às demandas da cultura digital e às transformações do fazer docente. Para tanto, empregou-se inteligência artificial (ChatGPT) para auxiliar na organização do corpus, identificando recorrência de termos, núcleos temáticos e padrões discursivos. A IA forneceu mapas preliminares de frequência lexical e sugeriu categorias, posteriormente refinadas pelo pesquisador. | quadro preliminar de categorias como “professor inovador”, “tecnologia como solução”, “adaptação docente” e “idealização midiática”. |
| Etapa 4 | Análise discursiva qualitativa: aplicação da Análise do Discurso de linha francesa, observando ethos, *mise en scène* enunciativa e condições de produção do discurso. Nesta etapa, os dados sugeridos pela IA foram interpretados criticamente, confirmados ou problematizados pela leitura analítica do pesquisador, evitando interpretações automáticas ou deterministas. | identificação de diferentes perfis de ethos docente, desde o professor inovador até o professor resiliente, revelando tensões entre idealização e prática. |
| Etapa 5 | Interpretação e síntese: integração dos resultados, articulando as categorias finais com o referencial teórico e os objetivos da pesquisa. Tem-se assim a integração das categorias validadas à luz do referencial teórico, respondendo ao problema central da pesquisa. O uso híbrido de IA e análise qualitativa permitiu maior abrangência na coleta de pistas discursivas, sem abrir mão do rigor crítico. E, na sequência, apresentou-se uma sequência didática de soluções analíticas baseadas em revisão bibliográfica, que incorporou o uso de ferramentas de inteligência artificial no tratamento e interpretação de dados discursivos, aplicável a dissertações e teses que investiguem representações e práticas educacionais. | compreensão de que a revista Nova Escola projeta um ethos docente alinhado a um modelo tecnologizado e inovador, que pode entrar em conflito com as condições reais da Educação Básica. |

Fonte: Autoral (2025)

Para além, por se tratar de análise de documentos de circulação pública, não houve necessidade de submissão ao Comitê de Ética. Ressalta-se, contudo, que o uso de IA foi conduzido de forma transparente, mantendo a primazia da análise humana e garantindo a devida referência às fontes.

Assim, impõe-se reconhecer que toda análise discursiva (por mais isenta que se pretenda) pode ser atravessada por posicionamentos teóricos, históricos e ideológicos, o que torna a busca por imparcialidade um horizonte regulador necessário, ainda que inalcançável em termos estritos.

Nesse sentido, esta pesquisa assume, de forma consciente e responsável, a necessidade de atenção constante e rigor metodológico na condução das análises, de modo a minimizar vieses interpretativos e a evitar leituras reducionistas ou previamente orientadas por juízos de valor. Embora a neutralidade plena seja uma ficção epistemológica, há, aqui, o compromisso com um esforço sistemático para a isenção analítica, sustentado pela coerência teórica, explicitação dos procedimentos metodológicos e pela confrontação contínua entre dados e referenciais consagrados na literatura.

A opção pela Análise do Discurso de Dominique Maingueneau (1997; 2008; 2019) fundamenta-se justamente nesse cuidado, uma vez que tal abordagem oferece instrumentos conceituais que permitem apreender a constituição do ethos discursivo sem recorrer a interpretações arbitrárias ou moralizantes, privilegiando uma leitura ética, racional e estrategicamente ancorada em categorias analíticas consolidadas.

Inserida no contexto de seu tempo histórico e atenta às possibilidades da contemporaneidade, esta pesquisa recorre, de maneira crítica e transparente, ao uso de ferramentas de inteligência artificial como apoio ao processo analítico, compreendendo-as como dispositivos auxiliares capazes de ampliar percepções, organizar dados e sugerir recorrências discursivas. Ressalta-se, contudo, que tais ferramentas não substituem o papel do pesquisador na análise interpretativa, sendo a reflexão crítica, a validação dos sentidos produzidos e a responsabilidade epistemológica, prerrogativas exclusivas do pesquisador humano, a quem cabe a condução final, ética e teoricamente orientada, da análise dos dados.

## 5.4 Procedimentos de análise discursiva

Para a análise de dados trabalhou-se com a Análise do Discurso de linha francesa, de Maingueneau (1997; 2008; 2019). Afinal, a análise objetivou entender como as reportagens selecionadas produzem sentidos, constroem legitimidade ou organizam discursos sociais.

No desenvolvimento das análises, o gesto interpretativo fundamenta-se, sobretudo, nas proposições de Maingueneau (1997; 2008; 2019), especialmente no que concerne à constituição do ethos discursivo e às cenas de enunciação. Contudo, compreende-se que a complexidade do discurso midiático pedagógico analisado demanda, em determinados momentos, a mobilização de noções teóricas

complementares. Nesse sentido, alguns conceitos de Patrick Charaudeau (2003, 2006, 2008) são acionados de maneira pontual, contribuindo para a compreensão da identidade discursiva, das relações entre instâncias de produção e circulação do discurso e dos efeitos de sentido instaurados no contrato comunicativo estabelecido pela revista com seu público leitor.

Desse modo, Maingueneau (1997; 2008; 2019) constitui o eixo metodológico central da pesquisa, sendo responsável pela organização do gesto analítico e pela compreensão da materialidade discursiva enquanto encenação enunciativa. Já as contribuições de Charaudeau (2003, 2006, 2008) atuam no plano da interpretação, auxiliando na leitura dos efeitos de sentido, das posições discursivas e das formas de construção identitária mobilizadas no discurso da imprensa pedagógica. Nessa articulação, os conceitos de Charaudeau (2003, 2006, 2008) não estruturam o método, mas qualificam a análise, ampliando a compreensão dos sentidos produzidos sem deslocar o referencial metodológico que orienta a investigação.

Ao trabalhar com Maingueneau (1997; 2008; 2019) tencionou-se compreender como as reportagens constroem sentidos, e.g.: compreender qual é o ethos (imagem) que a revista construiu para o professor, entender a cenografia discursiva (cena enunciativa) que o texto cria para legitimar a informação, entender como os sentidos foram moldados por práticas sociais, ideologias, instituições e interdiscursos.

Com isso, pretendeu-se investigar relações de poder, posicionamento e ideologia, afinal, o foco da análise estava na construção discursiva de identidades e na análise crítica ou interpretativa da narrativa docente.

Interessante destacar que Maingueneau (1997; 2008; 2019) não propõe categorias de codificação ou etapas rígidas, e sim conceitos analíticos que ajudam a interpretar o discurso. Então a análise envolve observar: cenografia discursiva (o cenário construído pelo próprio discurso), ethos (a imagem do enunciador construída no discurso), Interdiscurso (relações com outros discursos), condições de produção (instituições, história, práticas sociais), gêneros discursivos e sua materialidade.

Assim, as análises desenvolvidas nesta pesquisa não se organizam a partir de categorias previamente estabelecidas, nem seguem protocolos rígidos de segmentação do corpus. Partem, ao contrário, de um gesto interpretativo-discursivo que acompanha o fluxo enunciativo dos textos analisados, articulando narração, descrição e análise em um mesmo movimento.

Nesse sentido, o procedimento analítico consiste em reconstituir o percurso discursivo das reportagens, retomando seus argumentos, escolhas lexicais, formas de interpelação e modos de endereçamento ao leitor-professor, ao mesmo tempo em que se problematizam os efeitos de sentido produzidos por essas escolhas. A análise se desenvolve, portanto, no interior do próprio texto jornalístico, de modo progressivo, acompanhando sua linearidade e suas recorrências, sem dissociar o que é dito da forma como é dito.

A escrita analítica assume, nesse processo, um papel central. Não se trata apenas de um suporte para a interpretação, mas de um elemento constitutivo do procedimento metodológico. Ao recontar e comentar as reportagens, a análise evidencia os pré-construídos discursivos, os apagamentos e os deslocamentos de responsabilidade que atravessam o discurso da imprensa pedagógica, bem como a construção de um determinado ethos docente, coerente com os valores e expectativas mobilizados pela revista.

A mobilização dos referenciais teóricos ocorre de maneira articulada ao próprio movimento da análise. Conceitos oriundos da Análise do Discurso, especialmente aqueles relacionados à cena de enunciação, ao ethos e à interpelação do coenunciador, são acionados para reforçar e tensionar interpretações já formuladas, e não para aplicar modelos explicativos prévios ao corpus. Do mesmo modo, as contribuições de autores do campo da educação e das tecnologias educacionais são incorporadas como forma de sustentar criticamente os sentidos identificados nos textos analisados.

Dessa forma, a análise discursiva aqui empreendida privilegia uma abordagem qualitativa e interpretativa, atenta às regularidades, às insistências e às variações do discurso jornalístico-pedagógico, sem perder de vista as condições de produção e circulação desses textos. O objetivo não é esgotar os sentidos possíveis, mas evidenciar os modos pelos quais a revista constrói representações sobre o professor e sua prática, produzindo efeitos simbólicos que incidem sobre a identidade docente contemporânea.

# 6. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I NA REVISTA NOVA ESCOLA: DADOS

Este capítulo dedica-se à apresentação e à organização do corpus discursivo que fundamenta a análise desenvolvida nesta dissertação. O corpus é composto por cinco reportagens de capa da revista Nova Escola, publicadas entre os anos de 2019 e 2024, período marcado por intensas transformações no campo educacional, sobretudo no que se refere à incorporação das tecnologias digitais e à emergência da inteligência artificial como elemento recorrente nos discursos sobre ensino e aprendizagem.

A opção por reportagens de capa justifica-se por seu papel estratégico no projeto editorial da revista, uma vez que esses textos operam como vitrines discursivas, condensando temas considerados centrais, orientações pedagógicas legitimadas e expectativas em relação ao trabalho docente. Trata-se, portanto, de textos que não apenas informam, mas prescrevem, orientam e produzem sentidos sobre o que significa ser professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I.

Quadro 3: Organização do corpus discursivo

| Ano | Reportagem | Tema central | Tecnologia em foco | Eixo discursivo predominante | Autores |
|---|---|---|---|---|---|
| 2019 | Reportagem de capa: "Como educar uma geração digital?" | Educação e cultura digital | Tecnologias digitais | Professor mediador da geração digital | Débora Garofalo |
| 2020 | Reportagem de capa: "Da pandemia nasce uma nova relação entre escola e família" | Ensino remoto e vínculos | Plataformas digitais | Professor articulador escola–família | André Bernardo |
| 2022 | Reportagem de capa: "Legado do ensino remoto: tecnologia chegou à sala de aula, mas há desafios" | Pós-pandemia | Ferramentas digitais | Professor adaptável | Tatiane Calixto |
| 2023 | Reportagem de capa: "Tecnologia na Educação: como ela pode favorecer a aprendizagem?" | Uso pedagógico da tecnologia | TDIC | Professor planejador | Thais Paiva |
| 2024 | Reportagem de capa: "Como os professores podem usar a inteligência artificial de forma pedagógica e ética?" | IA e docência | Inteligência Artificial | Professor mediador ético | autoria institucional |

Fonte: Autoral (2025).

A leitura exploratória das reportagens evidencia regularidades discursivas que atravessam o corpus, notadamente a recorrência de um léxico associado à inovação, à adaptação e à necessidade de atualização constante do professor. Em diferentes textos, o docente é posicionado como protagonista dos processos de mudança educacional, responsável por integrar tecnologias digitais ao cotidiano da sala de aula.

A seguir, breves reflexões sobre as reportagens de capa apresentadas - relacionadas à cena de enunciação, ao Ethos discursivo, à Paratopia e aos discursos constituintes. Todavia, às análises serão apresentadas no capítulo a seguir.

Figura 1: Reportagem de capa: "Como educar uma geração digital?"




Fonte: NOVA ESCOLA, 2019.

A reportagem apresentada na Figura 1 acima traz uma criança posicionada diante de uma sequência de ícones digitais que expressam diferentes emoções, remetendo ao universo das interfaces tecnológicas e das linguagens visuais próprias da cultura digital. O enquadramento privilegia a centralidade do sujeito infantil, sugerindo sua familiaridade com dispositivos interativos e com formas contemporâneas de comunicação mediadas por telas. O título, estrategicamente

posicionado e construído em interrogação, provoca o professor em relação aos modos do seu fazer profissional, com a utilização do advérbio interrogativo de modo (“como”) na abertura. O subtítulo, por sua vez, complementa a indagação proposta no título, fazendo emergir uma personagem: uma professora, para legitimar e respaldar o que se fará no discurso que se desenrolará ao longo da reportagem.

Iniciando com Essa disposição imagética, a composição contribui para a construção de um cenário em que a tecnologia aparece como elemento naturalizado no cotidiano das novas gerações, instaurando, desde o plano visual, a ideia de que os estudantes já se encontram imersos em ambientes digitais antes mesmo da mediação escolar.

Nesse contexto, o professor é discursivamente convocado a reconhecer essa realidade e a reorganizar sua prática pedagógica diante de um aluno que a reportagem apresenta como pertencente a uma geração profundamente marcada pelas linguagens tecnológicas.

Figura 2: Reportagem de capa: "Da pandemia nasce uma nova relação entre escola e família"




Fonte: NOVA ESCOLA, 2019.

A capa apresentada na Figura 2 traz a imagem de uma professora em ambiente doméstico, posicionada diante do computador, em situação de interação, mediada por plataformas digitais. O enquadramento evidencia a transposição do espaço escolar para o interior da residência, sugerindo a reorganização do trabalho docente diante

das condições impostas pela pandemia. A cena visualiza a presença da escola no espaço privado, ao mesmo tempo em que expõe a incorporação das tecnologias como meio possível e necessário de manutenção do vínculo pedagógico.

O título da reportagem, construído a partir da noção de “nascimento”, produz um efeito de novidade e transformação, ao sugerir que a pandemia teria instaurado uma nova forma de relação entre escola e família. O subtítulo complementa esse movimento ao apresentar dados quantitativos, conferindo ao discurso um caráter de legitimação estatística e orientando o olhar do leitor para a participação familiar nas atividades escolares à distância.

Essa articulação entre imagem, título e subtítulo contribui para a construção de um cenário discursivo marcado pela excepcionalidade, no qual o professor aparece como mediador central entre escola, família e estudante. Nesse contexto, o docente é figurado como sujeito que reorganiza sua prática pedagógica e amplia suas formas de comunicação, assumindo a responsabilidade de sustentar o processo educativo em um período de ruptura da rotina escolar.

O uso do uniforme e crachá institucional, por parte da professora, reforçam simbolicamente a identidade profissional docente, mesmo diante da ausência do espaço físico da escola. Tal configuração imagética atua como marca de pertencimento e de continuidade do papel do professor, indicando que, ainda em ambiente doméstico, sua função permanece vinculada à instituição escolar. Essa composição imagética contribui para a construção de um discurso que reafirma a centralidade do professor como referência de estabilidade em um contexto marcado pela incerteza e pela reorganização das práticas pedagógicas.

Figura 3: Reportagem de capa: "Legado do ensino remoto: tecnologia chegou à sala de aula, mas há desafios"


NOVA ESCOLA

**Endereço da página:**
https://novaescola.org.br/conteudo/21760/uso-pedagogico-tecnologia-na-educacao
Publicado em NOVA ESCOLA 10 de Outubro | 2023

Planejamento

# Tecnologia na Educação: como ela pode favorecer a aprendizagem?

**Recursos tecnológicos devem ser usados com intencionalidade pedagógica e de forma significativa para promover a criação e a experimentação dos alunos**

Thais Paiva

Fonte: NOVA ESCOLA, 2019.

A Figura 3, por sua vez, apresenta estudantes organizados em torno de computadores portáteis, em um ambiente escolar que articula elementos tradicionais da sala de aula com o uso de recursos digitais. Há presença central da professora, sugerindo liderar a cena, enquanto mediadora, propositora dos conteúdos e aprendizagem.

O enquadramento fotográfico privilegia a interação dos alunos com as telas, sugerindo a incorporação das tecnologias ao cotidiano pedagógico presencial. A cena visualiza a permanência de práticas desenvolvidas durante o ensino remoto, indicando que o uso dos dispositivos digitais não se encerra com o retorno às aulas presenciais.

O título da reportagem mobiliza a noção de “legado”, produzindo o efeito de continuidade e de herança das experiências vividas durante a pandemia. O subtítulo, ao reconhecer avanços e desafios, orienta a leitura para uma abordagem que combina valorização das aprendizagens adquiridas com a problematização das desigualdades e limites estruturais.

Nesse arranjo discursivo, o professor é apresentado como sujeito que transita entre diferentes modalidades de ensino, articulando práticas presenciais e digitais. A tecnologia aparece como elemento incorporado à prática docente, ainda que atravessada por tensões relacionadas à formação, à infraestrutura e às condições de acesso dos estudantes.

Figura 4: Reportagem de capa: "Tecnologia na Educação: como ela pode favorecer a aprendizagem?"




Fonte: NOVA ESCOLA, 2019.

Já a Figura 4 apresenta estudantes organizados em torno de computadores portáteis, em um ambiente escolar que articula elementos tradicionais da sala de aula com o uso de recursos digitais. O enquadramento privilegia a interação dos alunos com as telas, sugerindo a incorporação das tecnologias ao cotidiano pedagógico presencial. A cena visualiza a permanência de práticas desenvolvidas durante o ensino remoto, indicando que o uso dos dispositivos digitais não se encerra com o retorno às aulas presenciais.

A presença da professora diante do computador reforça a representação do docente como agente responsável pela mediação entre conteúdos, estudantes e

tecnologias. A imagem sugere domínio técnico e envolvimento com ferramentas digitais, contribuindo para a construção de um ethos profissional associado à adaptação e à continuidade do trabalho pedagógico no período pós-pandêmico.

O título da reportagem, a propósito, mobiliza a noção de “legado”, produzindo o efeito de continuidade e de herança das experiências vividas durante a pandemia. O subtítulo, ao reconhecer avanços e desafios, orienta a leitura para uma abordagem que combina valorização das aprendizagens adquiridas com a problematização das desigualdades e limites estruturais.

Nesse arranjo discursivo, o professor é apresentado como sujeito que transita entre diferentes modalidades de ensino, articulando práticas presenciais e digitais. A tecnologia aparece como elemento incorporado à prática docente, ainda que atravessada por tensões relacionadas à formação, à infraestrutura e às condições de acesso dos estudantes.

Figura 5: Reportagem de capa: "Como os professores podem usar a inteligência artificial de forma pedagógica e ética?"




Fonte: NOVA ESCOLA, 2019.

Por fim, a imagem retratada na Figura 5 apresenta a interação entre professora e estudante mediada por um dispositivo digital, em uma cena que sugere acompanhamento próximo e orientação pedagógica. O enquadramento privilegia a

relação entre docente e aluno, indicando que o uso da tecnologia ocorre sob mediação humana, e não de forma autônoma.

O título, construído a partir do advérbio interrogativo de modo (“como”), retoma um gesto discursivo recorrente nas reportagens da Nova Escola, deslocando o foco do debate da recusa da tecnologia para os modos de sua utilização. O subtítulo reforça esse direcionamento ao destacar a dimensão ética e pedagógica do uso da inteligência artificial, orientando a leitura para a necessidade de reflexão e responsabilidade docente.

Nesse cenário, o professor é discursivamente posicionado como mediador crítico do uso da Inteligência Artificial, responsável por orientar práticas pedagógicas que articulem inovação tecnológica e formação ética dos estudantes, reafirmando sua centralidade no processo educativo mesmo diante das transformações tecnológicas contemporâneas.

Excertos como “reverter essa situação contextualizando a escola nesse novo tempo é fundamental” (Nova Escola, 2019, p. 01) ou “os professores tiveram de responder rápida e emergencialmente ao contexto gerado pela pandemia” (Nova Escola, 2022, p. 02) ilustram a construção de um professor ativo, flexível e disponível à reinvenção de sua prática pedagógica.

Observa-se ainda um processo de naturalização discursiva da tecnologia como elemento estruturante do ensino contemporâneo, frequentemente associada à ideia de intencionalidade pedagógica, ampliação das possibilidades de aprendizagem e mediação docente. Nesse sentido, enunciados como “o uso da tecnologia deve ter intencionalidade pedagógica e contribuir, de fato, para o processo de ensino e aprendizagem” (Nova Escola, 2023, p. 01) e “é possível usar IAs generativas em sala de aula para fazer pesquisas, e depois comparar os resultados com os próprios alunos.” (Nova Escola, 2024, p. 03) evidenciam a consolidação de um imaginário pedagógico no qual a competência tecnológica passa a integrar o perfil desejável do professor.

À luz da organização do corpus e da leitura exploratória das reportagens selecionadas, observa-se que o discurso da revista Nova Escola constrói representações sociais do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I marcadas pela centralidade da tecnologia no fazer docente. De modo recorrente, o professor é figurado como mediador tecnológico, protagonista dos processos de

inovação pedagógica, sujeito adaptável às transformações educacionais e responsável direto pela integração das tecnologias digitais às práticas de ensino.

Tais representações não são inferidas de modo arbitrário, mas decorrem da materialidade discursiva apresentada ao longo deste capítulo, especialmente dos excertos selecionados, das recorrências lexicais associadas à inovação, à adaptação e ao uso pedagógico das tecnologias, bem como dos eixos discursivos identificados na organização do corpus. Esses elementos, aqui descritos em nível empírico, constituem dados que evidenciam a construção de um perfil docente específico no âmbito da cultura digital e servem de base para a análise interpretativa do ethos discursivo e dos sentidos ideológicos que será desenvolvida mais adiante.

Este capítulo, ao organizar e apresentar o corpus, evidencia regularidades e pistas discursivas que fundamentam a análise interpretativa desenvolvida no capítulo seguinte. Assim, os excertos apresentados até aqui cumprem função estritamente ilustrativa e descritiva da materialidade discursiva que compõe o corpus. Não se trata, portanto, de uma análise interpretativa dos enunciados, mas de uma apresentação organizada de regularidades e pistas discursivas.

No Capítulo 7, as reportagens aqui apresentadas serão retomadas como discursos em funcionamento, a fim de analisar a constituição do ethos discursivo do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I e os sentidos ideológicos que atravessam a relação entre educação, tecnologia e inteligência artificial na imprensa pedagógica.

# 7. ANÁLISE DOS DADOS

## 7.1 Pressupostos

Nesta análise, parte-se do pressuposto de que os sentidos produzidos pelas reportagens da revista Nova Escola não decorrem apenas do conteúdo temático apresentado, mas do modo como o discurso se organiza, se legitima e se encena, produzindo efeitos de sentido e de identidade docente. Assim, mobiliza-se a perspectiva da Análise do Discurso de Dominique Maingueneau (1997; 2008; 2019), compreendendo que o ethos do professor é construído no interior da enunciação e não como reflexo direto da realidade empírica.

Em outras palavras, entende-se aqui a construção de ethos discursivo como movimento, produto da própria enunciação. O ethos é, portanto, resultado do próprio exercício discursivo que, da natureza da prática enunciativa se materializa, figurando na própria cena de enunciação, a construção de sujeitos e representações sociais sobre eles.

### 7.1.1. Reportagem 1 – “Como educar uma geração digital?” (Nova Escola, 2019)

Publicada sob o título “Como educar uma geração digital?” (maio de 2019), o próprio título da reportagem já tensiona com essa pergunta. Não se trata, evidentemente, de uma pergunta neutra. Desde o título, percebe-se a instituição de um problema que localiza implicitamente o responsável por resolvê-lo: o professor. A pergunta, indubitavelmente, não se dirige ao Estado, às políticas públicas, às condições materiais da escola ou à desigualdade de acesso às tecnologias. Diferente disso, dirige-se, ainda que não explicitamente, ao professor, antecipando, já no título, a construção discursiva que se pretende acerca desse sujeito: o de responsável majoritário pelo sucesso ou insucesso escolar.

Sob a perspectiva da Análise do Discurso, a dinâmica acima não se restringe inocentemente à formulação de uma pergunta retórica, mas constitui um gesto enunciativo que convoca o professor a ocupar uma posição discursiva específica. Ao instaurar o problema no próprio título, o discurso da revista produz um efeito de interpelação do sujeito docente, construindo um ethos marcado pela

responsabilização individual, no qual o professor é figurado como principal agente capaz de responder às demandas da cultura digital.

Assim, por conseguinte, a formulação “como educar” desloca a discussão para o plano da prática pedagógica individual, enquanto a expressão “geração digital” surge como uma categoria já naturalizada, pouco problematizada e tratada como homogênea parecendo instituir que toda uma geração está amplamente conectada e digitalmente letrada. Não se questiona, assim, se essa geração existe, como ela se constitui ou em que condições sociais ela coexiste (se existe). Parte-se do pressuposto de que ela está dada e de que cabe à escola (leia-se, ao professor) adaptar-se a ela.

Nota-se, assim, um movimento discursivo não casual, mas que antecipa aquilo que se tornará recorrente ao longo de toda a reportagem: a atribuição ao professor de um ethos de responsabilização plena, diante de um cenário apresentado como inevitável.

A partir do excerto: “Provavelmente você já escutou que estamos no século 21, mas vivemos uma escola do século 19”, ao supor que o leitor “provavelmente já escutou” essa afirmação, a revista não apenas aciona uma memória discursiva amplamente circulante no campo educacional (a que estabelece uma escola quase sempre na retaguarda), como também se exime da necessidade de problematizá-la. Trata-se, portanto, de um enunciado apresentado como evidente, consensual, naturalizado. A escola aparece, desse modo, (desde a primeira linha), como instituição atrasada e deslocada no tempo. Tal caracterização, por consequência, se impõe antes mesmo que qualquer argumento seja desenvolvido.

Do ponto de vista discursivo, portanto, as construções enunciativas da reportagem evidenciam uma estratégia de naturalização dos sentidos, na qual o enunciador se apoia em uma cena de enunciação já estabilizada no campo educacional. Ao apresentar a afirmação como algo previamente conhecido, o discurso da revista se legitima por meio de um efeito de evidência, dispensando o debate e reforçando a autoridade do dizer.

Ainda no mesmo parágrafo, ao dizer que “vivemos uma escola do século 19”, a reportagem inclui o professor nesse diagnóstico. Não se trata, porém, de uma escola abstrata, distante, mas, antes, de uma experiência compartilhada. O verbo “vivemos” com sua flexão no plural interpela diretamente o leitor-professor, convocando-o a reconhecer-se como parte do problema. A crítica à instituição escolar já nasce,

portanto, acoplada à figura docente, o que prepara o terreno para os deslocamentos que virão adiante.

O discurso constrói, assim, uma cenografia de cumplicidade entre enunciador e leitor, na qual o professor é integrado à cena enunciativa como co-participante do diagnóstico apresentado. Tal movimento produz um ethos docente marcado pela corresponsabilização, uma vez que o sujeito é discursivamente convocado a partilhar não apenas a experiência da escola, mas também o peso simbólico de sua suposta defasagem histórica.

Na sequência, o texto afirma que, ao olhar para a Educação, “vemos que estamos muito distante da realidade que nos cerca”. A ideia de distanciamento se intensifica, dando sentido de a escola como instituição social não apenas atrasada, mas desconectada da sociedade, das transformações culturais e, sobretudo, das “tendências tecnológicas”. A tecnologia passa a operar como marcador privilegiado do tempo histórico, como se fosse ela a principal régua para medir a pertinência da escola contemporânea. Ainda que a reportagem acrescente os parênteses “(mas não só)”, o desenvolvimento do texto deixa claro que é a dimensão tecnológica que sustentará o argumento central.

Justificando o arcabouço maingueneautiano em relação ao conceito de enunciação, observa-se que o discurso constrói uma hierarquização de valores, na qual a tecnologia assume o papel de parâmetro legitimador do presente. Ao instituí-la como critério central de atualização histórica, o enunciador redefine simbolicamente o que pode ser reconhecido como escola pertinente, produzindo efeitos de sentido que deslocam outras dimensões educativas para posições secundárias.

Ainda no mesmo parágrafo, quando a autora afirma que “reverter essa situação contextualizando a escola nesse novo tempo é fundamental”, chama atenção o uso desse adjetivo “fundamental”. Não se trata, portanto, de uma possibilidade, de uma escolha pedagógica entre outras, mas de uma necessidade incontornável. A contextualização da escola no “novo tempo” aparece como imperativo, e esse imperativo se materializa, ao longo do texto, quase sempre na figura do professor. É ele quem deve “reverter”, “contextualizar”, “dialogar”, “engajar”.

Com isso, no contexto da enunciação, o emprego do adjetivo “fundamental” opera como modalizador de necessidade, produzindo um efeito de inevitabilidade discursiva. Tal escolha lexical elimina a possibilidade de dissenso ou problematização, instaurando um regime de evidência que transforma a adaptação da escola (e,

sobretudo, do professor) em exigência inquestionável, reforçando um ethos docente pautado pela obrigação permanente de atualização.

Em seguida, já no segundo parágrafo, a reportagem introduz um dos seus eixos centrais ao afirmar: “Nossos alunos são outros.” Essa frase, curta e aparentemente simples, carrega um peso discursivo significativo. Ao dizer que os alunos “são outros”, o texto estabelece uma ruptura radical entre passado e presente, produzindo uma discursividade de que as práticas pedagógicas anteriores podem ter perdido sua validade. Os estudantes são descritos como sujeitos “nascidos na era digital”, acostumados a estímulos constantes de aplicativos e plataformas. A chamada “Geração Z” é apresentada como categoria explicativa suficiente para justificar dificuldades de concentração, desinteresse pelas aulas tradicionais e a suposta inadequação do “giz e lousa”.

Percebe-se, assim, um movimento recorrente no discurso da revista: a complexidade das condições de ensino é reduzida a uma explicação geracional. Pouco se fala sobre desigualdade social, infraestrutura escolar, acesso real às tecnologias ou condições de trabalho docente. A “geração digital” surge quase como entidade homogênea, abstrata, natural, apagando as múltiplas realidades discursivas que atravessam a escola pública brasileira. Esse apagamento discursivo não é casual; ele permite que o problema seja deslocado, novamente, para o campo da prática docente e, por conseguinte, seja depositado sobre os ombros do professor, figurando para este um ethos quase que sacerdotal.

Considerando os ditames do discurso, esse encadeamento revela um processo de simplificação discursiva que reorganiza os sentidos do ensino a partir de categorias aparentemente neutras. Ao acionar a noção de “geração digital” como explicação central, o discurso produz um efeito de naturalização que apaga conflitos estruturais e históricos, convertendo questões sociais complexas em desafios individuais atribuídos ao professor.

Mais a diante, ao falar sobre adaptação da escola à nova realidade, a reportagem chega a reconhecer que “não existe uma receita de bolo”, mas essa ressalva não impede a construção de um caminho bastante delimitado e normatizador. O texto afirma que o ponto de partida é “contextualizar a tecnologia em sala de aula” e “fazer dos smartphones um aliado”. Aqui, o celular, frequentemente objeto de conflito nas escolas, é ressignificado discursivamente como ferramenta pedagógica, desde que o professor saiba utilizá-lo corretamente. O problema deixa de ser estrutural ou

institucional e passa a ser, mais uma vez, de competência e atribuição docente. Da capacidade e estratégias de uso das ferramentas digitais, pelos profissionais docentes. A abordagem.

Assim, no plano da enunciação, observa-se um movimento discursivo de aparente flexibilização, que, ao negar a existência de “receitas”, preserva, paradoxalmente, um forte caráter normativo. Tal funcionamento discursivo produz um efeito de liberdade controlada, no qual o professor é convocado a agir de forma autônoma apenas dentro dos limites previamente estabelecidos pelo discurso midiático.

Ao mencionar que temas como “internet segura”, “uso consciente das redes sociais” e “fake news” não foram trabalhados pela escola, a reportagem sugere uma omissão histórica da instituição escolar. No entanto, essa omissão não é associada à ausência de políticas públicas ou de formação adequada, mas à necessidade de mudança na prática cotidiana do professor. É ele, segundo sugere o texto jornalístico em questão, quem deve assumir essas novas frentes de trabalho, ampliando ainda mais o escopo de suas responsabilidades no ethos laboral. Um deslocamento discursivo que evidencia um processo recorrente de individualização das demandas educacionais, no qual problemas de ordem coletiva e institucional são reconfigurados como tarefas do sujeito professor. Assim, o discurso constrói um ethos profissional marcado pela ampliação contínua de funções, reforçando a figura do docente como responsável não apenas pelo ensino, mas também pela formação ética e social dos alunos no ambiente digital.

Quando o texto afirma que “é um engano pensar que ter nascido em uma geração digital é o suficiente para garantir um bom uso do mundo digital”, parece, à primeira vista, relativizar o discurso tecnicista. Contudo, essa relativização reforça a centralidade do professor como mediador moral e cognitivo do uso das tecnologias. Cabe a ele ensinar limites, orientar escolhas, prevenir riscos, formar sujeitos críticos e conscientes. A tecnologia, nesse sentido, não reduz as exigências sobre o professor; ao contrário, as intensifica.

Nessa configuração discursiva, a figura do professor é investida de uma função reguladora e moralizante, na qual lhe cabe administrar riscos, orientar condutas e garantir o uso adequado das tecnologias digitais. Tal encenação contribui para a consolidação de um ethos docente atravessado por exigências múltiplas e

contraditórias, no qual o sujeito é simultaneamente convocado à inovação e responsabilizado pelos efeitos sociais do mundo digital.

A discussão sobre leitura em ambientes digitais segue, também, a mesma lógica. Ao afirmar que os estudantes migram para textos “repletos de imagens” e que isso exige “atenção especial”, a reportagem parece sugerir que o professor precisa adaptar suas estratégias para trabalhar com a multimodalidade, imprimindo, com este gesto enunciativo, novas configurações ao exercício das docências, de uma prática ultradedicada e otimizada, quase que relacionada ao serviço pleno e ao sacerdócio. Redes sociais como X (antigo Twitter), Facebook e Instagram são apresentadas como recursos pedagógicos legítimos, capazes de fomentar a leitura e a participação dos alunos. O estudante aparece como “responsivo ativo”, enquanto o professor assume o papel de organizador dessas experiências.

Assim, ocorre um deslocamento discursivo que pode ser compreendido à luz do que Maingueneau (1989) define como cenografia, isto é, o modo como o próprio texto constrói a cena legítima de enunciação e orienta a interpretação do leitor. Ao apresentar a tecnologia como solução natural para o engajamento dos alunos, a reportagem organiza uma cenografia pedagógica na qual inovar tecnologicamente aparece como condição de pertinência da prática docente, produzindo um efeito de evidência que dispensa problematizações mais amplas (Maingueneau, 1989, p. 34–36)

A menção ao Google Classroom reforça esse movimento. A plataforma é apresentada como solução para ampliar a interação, transformar alunos em produtores de conteúdo e aproximar escola e família. O discurso da facilidade e da inovação encobre o fato de que essas ferramentas ampliam o tempo de trabalho docente e deslocam atividades para além da sala de aula. Como aponta Maingueneau, os discursos produzem modos legítimos de incorporação de papéis e práticas, articulando dizer e fazer na constituição das identidades profissionais (Maingueneau, 2004, p. 82–83), o que implica novas formas de controle, acompanhamento e responsabilização.

Ao longo de toda a reportagem, o professor é construído como sujeito que precisa estar em permanente atualização, atento às transformações tecnológicas e disposto a reformular continuamente sua prática. Esse ethos docente idealizado pode ser compreendido a partir do que Charaudeau (2006) descreve como o funcionamento do contrato de comunicação midiático, no qual determinados papéis sociais são

atribuídos aos sujeitos do discurso. Na reportagem, o professor é construído como agente responsável por responder às transformações tecnológicas, assumindo tarefas e exigências que aparecem como parte natural de sua função profissional (Charaudeau, 2006, p. 67–69).

O texto se encerra com um apelo direto: “E você, querido professor, quais ações têm realizado em sua aula para integrar a tecnologia ao contexto escolar?” O tom afetivo do vocativo “querido professor” não elimina o caráter avaliativo da pergunta. Ao contrário, reforça-o. O bom professor é aquele que já está agindo, que já incorporou a tecnologia, que já respondeu ao chamado da inovação. O professor que não consegue fazê-lo, por qualquer razão, permanece silenciado.

Assim, ao recontar e analisar a reportagem em seu fluxo, percebe-se que “Como educar uma geração digital?” não apenas descreve transformações educacionais, mas atua como um dispositivo discursivo de normatização da docência. Ao naturalizar a tecnologia como solução e deslocar a responsabilidade para o professor, o texto reforça um ethos profissional ideário difícil de sustentar nas condições reais da escola pública, reiterando um movimento que atravessa, de forma consistente, o discurso pedagógico da Nova Escola.

### 7.1.2. Reportagem 2 – “Da pandemia nasce uma nova relação entre escola e família” (Nova Escola, 2020)

A reportagem “Da pandemia nasce uma nova relação entre escola e família”, publicada em julho de 2020, insere-se no contexto mais agudo do ensino remoto emergencial e já sinaliza, desde o título, um gesto discursivo significativo. Ao afirmar que “da pandemia nasce” algo, o texto desloca a pandemia de seu estatuto de crise sanitária, social e educacional para reinscrevê-la como acontecimento produtivo, dando força e forma a um discurso de oportunidade. O verbo “nasce” constrói um efeito de positividade e fecundidade, apagando sutilmente, logo de saída, o caráter traumático do período de crise sanitária.

Sob a perspectiva da Análise do Discurso, esse modo de nomear o acontecimento configura um gesto de enunciação que redefine simbolicamente a pandemia. Ao inscrevê-la como origem produtiva, o discurso constrói uma cenografia otimista que orienta a leitura e antecipa um enquadramento valorativo positivo,

contribuindo para a produção de um ethos pedagógico voltado à resiliência e à superação.

Tal movimento é reforçado pelo subtítulo da reportagem, que informa: “Cerca de três em cada dez professores afirmam que os pais têm participado das tarefas escolares à distância”. O dado estatístico introduz o texto sob a forma de legitimação empírica do argumento central: a ideia de que houve, de fato, um aumento da participação familiar. A reportagem, portanto, não apenas narra uma experiência, mas a ancora em números que funcionam como prova de uma transformação desejável.

Nesse funcionamento discursivo, o recurso ao dado estatístico atua como mecanismo de legitimação do dizer, conferindo ao enunciador a posição de fiador da informação apresentada. Ao se apoiar na linguagem dos números, o discurso reforça sua autoridade institucional e produz um efeito de objetividade que orienta a adesão do leitor.

Ao introduzir a narrativa da experiência da professora Jane Ravagnani, que “começou a ensinar seus alunos do 2º e 3º ano (…) a falar e a escrever os nomes dos cômodos e dos móveis de uma casa em inglês”, a escolha dessa cena inicial não é casual. Trata-se de uma prática pedagógica que já nasce integrada ao espaço doméstico, uma vez que tal discurso induz à ideia de que o conteúdo mobiliza “os cômodos e os móveis de uma casa”, aproximando, desde o início, escola e família.

A escolha dessa narrativa inaugural contribui para a construção de uma cena de enunciação exemplar, na qual a prática da professora funciona como modelo discursivo do que se espera do fazer docente em contexto pandêmico. A experiência individual é elevada à condição de referência, orientando os sentidos atribuídos à relação entre escola e família e ao papel do professor.

A reportagem destaca que, para a atividade, a professora orientou que “nada de ir à rua, em plena pandemia, para comprar material!”, propondo o uso de objetos disponíveis em casa, como “caixas de fósforo, tampas de garrafa, pedaços de papelão”. Esse trecho, indubitavelmente, constrói uma imagem discursiva de criatividade pedagógica premente diante da escassez, ao mesmo tempo em que naturaliza a transferência dos custos materiais da atividade para o espaço doméstico. A casa aparece não apenas como cenário, mas como infraestrutura do trabalho escolar e da própria enunciação.

Discursivamente, esse movimento promove a naturalização do deslocamento das condições materiais do ensino para o espaço privado, sem que tal transferência

seja problematizada. Assim, a cenografia construída faz da casa uma extensão legítima da escola, apagando as assimetrias sociais implicadas nesse processo.

Quando a professora afirma no segundo parágrafo que “o retorno foi maravilhoso” e relata que “teve mãe que costurou a ‘cortininha’ da sala com retalhos de pano”, a reportagem enfatiza um discurso de engajamento familiar como valor positivo. A atividade pedagógica é, assim, ressignificada como “momento de confraternização familiar”, e a escola passa a incorporar um discurso de lugar afetivo dentro da casa. Esse deslocamento simbólico é central para o argumento e encenação do texto.

Ao investir na dimensão afetiva da prática pedagógica, a reportagem reverbera um ethos docente socialmente construído e constantemente reforçado, que é sustentado pela proximidade emocional e pelo envolvimento familiar, valorizando a capacidade do professor de produzir vínculos como critério central de legitimação de sua atuação.

A própria professora sintetiza esse movimento ao afirmar: “Mais do que trabalhar o vocabulário em inglês, (…) proporcionei às minhas turmas um momento de confraternização familiar. Pais e filhos sentaram juntos para fazer a tarefa escolar”. A conjunção “mais do que” estabelece uma hierarquia discursiva de sentidos: o conteúdo curricular torna-se secundário em relação à dimensão relacional. O valor pedagógico da atividade passa a residir na aproximação entre família e escola.

A formulação “mais do que” opera discursivamente como mecanismo de hierarquização de sentidos, reorganizando as prioridades pedagógicas e deslocando o foco do conteúdo curricular para a dimensão relacional, o que redefine os critérios de valorização do trabalho docente.

A reportagem prossegue para o terceiro parágrafo destacando que, durante a pandemia, “os pais e responsáveis, ainda que com limitações, estão dedicando tempo e investindo recursos para ajudarem na aprendizagem dos filhos”, segundo análise de Alice Junqueira, do CENPEC. Esse trecho explicita um discurso que vinha sendo narrado de forma implícita: a participação familiar envolve não apenas tempo, mas também investimento de recursos materiais e simbólicos, aspecto que não é problematizado em termos de desigualdade social.

Esse silenciamento discursivo evidencia um apagamento das determinações sociais e econômicas que atravessam o ensino remoto, produzindo um efeito de

homogeneização das experiências familiares e reforçando uma leitura idealizada da participação da família no processo educativo.

Quando a reportagem entra na retranca “Sala de aula virtual, dor de cabeça real” (quarto parágrafo), há uma inflexão momentânea no tom. A professora Jane afirma: “confesso que custei a me adaptar às ferramentas digitais”. Em seguida, explicita a intensificação do trabalho ao relatar: “Tenho trabalhado uma média de 14 horas por dia, sete dias na semana. Não sei mais o que é sábado, domingo ou feriado”. Aqui, a materialidade discursiva faz emergir aquilo que o discurso geral tende a suavizar: a ampliação do tempo de trabalho docente e a diluição das fronteiras entre vida pessoal e profissional.

Ainda que o discurso registre a intensificação do trabalho docente, essa condição é reinscrita na lógica da dedicação e do compromisso, compondo um ethos profissional marcado pela abnegação e pela disponibilidade permanente, apresentado como virtude e não como problema estrutural.

Entretanto, o reconhecimento da sobrecarga não desestabiliza o argumento central da reportagem. Ao contrário, ele é rapidamente reabsorvido pela narrativa da dedicação e do compromisso. O sofrimento aparece como efeito colateral de uma causa nobre: manter o vínculo pedagógico e fortalecer a relação com as famílias. Isso atribui ao profissional docente, sobretudo, a constituição de um ethos de professoral de sujeito abnegado pela eficiência e presteza, perpassado pelo viés da contemporaneidade, quase que refém, ou, pelo menos, subordinado às inovações tecnológicas digitais como um de seus principais requisitos ao bom exercício da profissão.

A reportagem reforça essa lógica ao afirmar que, “por essas e outras”, as professoras entrevistadas avaliam que “a relação entre família e escola melhorou durante a pandemia. Ficou mais próxima, intensa, colaborativa”. O uso da enumeração (“próxima, intensa, colaborativa”) constrói um efeito de consenso, apagando conflitos, tensões e assimetrias que atravessam essa relação e a incorporação acelerada da mediação digital, por conta da pandemia da covid-19.

A enumeração valorativa produz um efeito de consenso discursivo, no qual a pluralidade de experiências é reduzida a uma narrativa harmonizadora, contribuindo para estabilizar sentidos positivos e neutralizar possíveis resistências.

A fala da professora Jane: “A família se obrigou a participar mais da vida escolar de seus filhos”, é particularmente reveladora. O verbo “se obrigou” explicita que essa

participação não foi espontânea, mas imposta pelas circunstâncias. Ainda assim, a obrigatoriedade é ressignificada positivamente, pois “isso, para a formação da criança, é excelente”. A coerção é convertida em virtude pedagógica. Aqui, portanto, observa-se um processo de ressignificação discursiva no qual a obrigatoriedade imposta pelas circunstâncias é convertida em valor educativo, reforçando a normatização de práticas emergenciais como desejáveis.

No trecho final, a reportagem projeta esse movimento para o futuro ao afirmar que, no retorno às aulas presenciais, “o relacionamento entre responsáveis e professores será outro, diferente do que era antes da chegada da covid-19”. A transformação é apresentada como irreversível. A pandemia aparece, assim, como marco fundador de uma nova normalidade relacional.

Essa leitura é reforçada pela fala de Alice Junqueira, ao afirmar que “o aprofundamento da relação entre escola e família poderá ser um dos legados pós-covid-19”. O termo “legado” ressignifica a crise como herança positiva, apagando seu caráter excepcional e seus custos humanos e profissionais.

A projeção do futuro como continuidade desejável configura um fechamento discursivo que transforma o excepcional em permanente, reorganizando a temporalidade da enunciação e instituindo a pandemia como marco fundador de uma nova normalidade educacional.

Esse movimento discursivo dialoga com o que Charaudeau observa ao discutir as transformações sociais baseadas na ampliação das responsabilidades da escola e do professor, quando afirma que muitas mudanças são naturalizadas como avanço, mesmo quando implicam intensificação do trabalho docente (Charaudeau, 2008). Na reportagem, a ampliação da relação escola-família aparece como ganho indiscutível, sem problematização das condições concretas de sua sustentação.

Esse processo se inscreve na produção de um ethos discursivo que se estabiliza pela recorrência de certos modos de dizer e de avaliar a prática docente (Maingueneau, 2019, p. 12–13). Ainda que a reportagem reconheça dificuldades, ela reforça um ethos docente marcado pela disponibilidade permanente e pela capacidade de adaptação contínua.

Desse modo, ao recontar e analisar a reportagem em seu fluxo, observa-se que “Da pandemia nasce uma nova relação entre escola e família” não apenas descreve experiências vividas durante o ensino remoto, mas atua como dispositivo discursivo de normatização da docência. Ao ressignificar a pandemia com um discurso de

oportunidade e projetar a intensificação da relação escola-família como legado, o texto legitima a ampliação do trabalho docente e a transferência de responsabilidades institucionais para o plano da prática individual, apresentada como compromisso ético e pedagógico do professor.

O discurso da reportagem opera, assim, como instância de regulação simbólica do trabalho docente, na medida em que encena valores, organiza expectativas e estabiliza modos legítimos de ser professor, confirmando o papel da imprensa pedagógica como produtora de normas discursivas no campo educacional.

### 7.1.3. Reportagem 3 – "Legado do ensino remoto: tecnologia chegou à sala de aula, mas há desafios" (Nova Escola, 2022)

A reportagem intitulada "Legado do ensino remoto: tecnologia chegou à sala de aula, mas há desafios" já aponta no título, o termo "legado", que desloca o ensino remoto de um contexto emergencial para o campo da herança e da permanência. Não se trata mais de discutir o ensino remoto como exceção, mas como experiência que deixa marcas duráveis na escola. Ao afirmar que a "tecnologia chegou à sala de aula", o texto constrói, portanto, um efeito de consolidação e irreversibilidade, enquanto a expressão "mas há desafios" introduz uma tensão que, como se verá, não chega a romper o sentido positivo atribuído a esse legado.

Do ponto de vista da Análise do Discurso, o uso do termo "legado" constitui um gesto fundador da enunciação, por meio do qual o ensino remoto é reinscrito em uma temporalidade discursiva positiva. Tal escolha lexical reorganiza o acontecimento discursivo, deslocando-o da lógica da exceção para a da continuidade histórica, o que orienta previamente os sentidos possíveis atribuídos à experiência pandêmica.

Logo na abertura, a reportagem apresenta: "Links para aulas, conteúdos enviados por aplicativos de mensagens e até uso de redes sociais." A enumeração funciona como estratégia de condensação do cotidiano escolar durante o ensino remoto. Ao listar práticas e ferramentas, o texto constrói uma cena de intensa mediação tecnológica, sem, nesse momento, problematizar as condições em que essas práticas se deram.

Essa enumeração contribui para a construção de uma cenografia discursiva marcada pela ubiquidade tecnológica, na qual a presença das ferramentas digitais é apresentada como evidência do funcionamento escolar. Ao privilegiar a listagem de

práticas, o discurso encena uma escola plenamente mediada pela tecnologia, sem inscrever na cena os limites materiais ou institucionais que atravessaram sua implementação, em claro gesto de ‘apagamento discursivo’.

Na sequência, a reportagem afirma que “a rotina escolar durante o distanciamento social e o ensino remoto, impostos pela pandemia de Covid-19, deixou uma série de aprendizados”. O verbo “deixou” é central para a construção da noção de legado. A experiência é narrada como algo que produz ganhos, deslocando o foco discursivo das perdas e dificuldades para os aprendizados resultantes desse período.

Nessa formulação, observa-se uma reconfiguração axiológica do acontecimento, na qual o discurso reorganiza os valores associados à experiência pandêmica. Ao privilegiar o aprendizado em detrimento das perdas, o enunciador produz um efeito de valorização retrospectiva que contribui para estabilizar o sentido positivo do ensino remoto.

Tal evidenciação é reforçada quando o texto afirma que “a tecnologia, que em muitos casos parecia distante, de repente invadiu as aulas e, ao que tudo indica, seguirá assim”. A expressão “invadiu” sugere um processo abrupto, não planejado, mas essa invasão é rapidamente normalizada pelo complemento “seguirá assim”, que projeta a permanência da tecnologia no cotidiano escolar.

A articulação entre a ideia de invasão e sua imediata normalização revela um funcionamento discursivo que transforma a ruptura em continuidade. O que surge como exceção é rapidamente reinscrito como norma, configurando um processo de naturalização da mudança tecnológica no interior da cena enunciativa.

A reportagem recorre então à avaliação de Carla Arena, que afirma: “Os professores tiveram de responder rápida e emergencialmente ao contexto gerado pela pandemia.” O verbo “tiveram de” explicita o caráter compulsório da adaptação docente. Não se trata, portanto, de escolha, mas de imposição das circunstâncias. Ainda assim, essa adaptação é ressignificada no discurso da reportagem como ganho profissional quando a mesma fonte acrescenta que “todo esse esforço deixou um legado em termos de aprendizado e, principalmente, de fluência digital”.

A expressão “tiveram de” evidencia a inscrição do professor em uma posição discursiva de obrigatoriedade, na qual a adaptação não se apresenta como escolha, mas como exigência. Contudo, essa imposição é ressignificada como virtude profissional, compondo um ethos de competência e superação que legitima a intensificação do trabalho docente.

A digitalização da educação, a esta altura do período pandêmico (conforme se depreende da leitura da reportagem), implicou mudanças primordiais e anteriores à própria prática docente e até mesmo na abordagem do sujeito professor diante de sua própria profissão e na interação com seu público. É como se a reportagem tentasse dizer que o docente é o formador da sociedade e, desta forma, necessita estar a par dos avanços tecnológicos em educação porque os mesmos, fatalmente, terão influência em suas experiências.

O texto segue reforçando esse sentido ao afirmar que a tecnologia “beneficia qualquer contexto, seja online ou presencial”, apagando as especificidades e desigualdades que atravessam esses diferentes modos de ensino. O legado tecnológico aparece, assim, em uma construção discursiva de universalidade positiva e aplicável a qualquer realidade escolar.

Ao afirmar a tecnologia como benéfica a qualquer contexto, o discurso dessa reportagem promove um apagamento das condições de produção do ensino, neutralizando desigualdades e particularidades institucionais. Trata-se, portanto, de uma tentativa de homogeneização que procura sustenta a legitimidade do legado tecnológico.

Ao longo da reportagem, a noção de permanência é reiterada em diferentes momentos. O professor Linaldo de Oliveira afirma: “De fato, a sala de aula pós-pandêmica não volta ao mesmo formato de antes.” Essa afirmação fecha simbolicamente a ideia de irreversibilidade já anunciada no título. O ensino remoto, então, recebe sentido não apenas de episódio, mas de um marcador temporal e divisor de águas na organização da prática pedagógica, remodelando a atuação e o papel docente.

Essa formulação opera como fechamento discursivo da temporalidade, instituindo um antes e um depois (incontornáveis). A escola pré-pandêmica é simbolicamente deslegitimada, ao passo que o período pós-pandêmico é apresentado estrategicamente como novo horizonte normativo e ideário do trabalho docente.

A reportagem apresenta exemplos concretos dessa constatação ao afirmar que “a utilização do Google Sala de Aula tornou-se rotina na volta às atividades presenciais”. O termo “rotina” faz emergir um discurso de estabilização e naturalização das práticas digitais, agora incorporadas ao cotidiano escolar.

O uso do termo “rotina”, a propósito, indica um processo de estabilização discursiva, no qual práticas anteriormente excepcionais passam a ser apresentadas

como parte legítima do funcionamento escolar, consolidando a permanência da tecnologia como elemento estruturante da cena pedagógica.

Quando a reportagem passa a tratar dos “desafios”, ela destaca que “essa herança, porém, reafirmou o desafio de incorporar as ferramentas tecnológicas com intencionalidade pedagógica e equidade”. O advérbio “porém” marca uma inflexão discursiva, mas não rompe com o tom geral do texto. Os desafios são apresentados como etapas a serem superadas, não como limites estruturais do modelo adotado.

Nessa configuração, os desafios não atuam como elementos de contestação, mas como operadores de continuidade discursiva, uma vez que reforçam a necessidade de aperfeiçoamento do mesmo modelo, e não sua problematização estrutural.

A questão da desigualdade aparece sutilmente implícita, quando o texto reconhece que “devido à falta de conectividade e dispositivos, uma grande parcela dos alunos, sobretudo de escolas públicas, não teve acesso às aulas online”. Embora esse reconhecimento seja importante, ele surge de forma pontual e não reorganiza o argumento central, que continua intencionalmente orientado pela celebração do legado tecnológico, parecendo objetivar a tecnologização como uma imposição maior e necessária.

Em outras palavras, a desigualdade sutilmente aparece, exclusivamente como elemento periférico da cena enunciativa, mencionado sem força suficiente para reorientar os sentidos dominantes. Trata-se de um reconhecimento pontual que não rompe com o quadro axiológico[4] positivo instaurado desde o título.

Ao longo do texto, a responsabilidade pela superação desses desafios é reiteradamente deslocada para o professor, reforçando seu ethos de profissional quase sacerdotal. Ao completar os argumentos com o excerto: “a utilização das ferramentas digitais precisa ser orientada por objetivos pedagógicos e alinhada com a formação dos professores”, o foco discursivo retorna à necessidade de formação e planejamento docente, enquanto as condições institucionais permanecem suprimidas ou implícitas sob a hierarquização discursiva atribuída.

Nesse ponto, consolida-se um ethos docente baseado na adaptabilidade permanente, no qual o professor é figurado como sujeito capaz de responder

[4] O termo *axiológico* é empregado, nesta pesquisa, para designar a dimensão valorativa do discurso, por meio da qual determinados sentidos são legitimados, naturalizados ou hierarquizados na enunciação, participando da constituição do ethos profissional figurado pela instância midiática.

continuamente às transformações impostas pelo contexto educacional, assumindo como naturais exigências que decorrem de decisões institucionais mais amplas.

Esse movimento discursivo pode ser compreendido à luz do que Maingueneau define como a produção de um *ethos* que não é apenas dito, mas encenado no próprio texto. Ao longo da reportagem, constrói-se um professor que aparece como sujeito capaz de absorver mudanças abruptas, reorganizar sua prática e sustentar novas exigências institucionais sem que isso seja apresentado como ruptura, mas como continuidade desejável. Trata-se de um ethos de adaptabilidade permanente, que se constrói não apenas pelo que é dito explicitamente sobre o professor, mas pela forma como o discurso organiza posições, expectativas e modos legítimos de agir, produzindo uma identidade discursiva coerente com a cena enunciativa proposta (Maingueneau, 2019, p. 12–13).

Do mesmo modo, Charaudeau permite compreender como a reportagem opera uma estratégia de credibilização do discurso ao articular depoimentos de professores, especialistas e gestores, compondo uma cena enunciativa que dilui conflitos e produz consenso. Ao transformar experiências individuais em exemplos generalizáveis, o texto constrói o que o autor chama de “efeito de evidência”, no qual determinadas orientações passam a circular como naturais e inevitáveis (Charaudeau, 2006, p. 49–52). Nesse enquadramento, os desafios mencionados não tensionam o modelo, mas reforçam a necessidade de adesão a ele.

Um fenômeno enunciativo que pode ser compreendido como efeito da organização discursiva que orienta expectativas e atribuições profissionais no interior do discurso midiático (Charaudeau, 2008, p. 51–52). Na reportagem, a incorporação das tecnologias digitais após o ensino remoto é apresentada como legado positivo, ao mesmo tempo em que consolida um perfil docente marcado pela disponibilidade contínua e pela capacidade de reinvenção constante.

Ademais, ao reinscrever o ensino remoto na chave do legado e projetar a tecnologia como elemento estruturante da prática pedagógica pós-pandêmica, a reportagem contribui para a estabilização de um *ethos* docente específico: adaptável, responsivo e permanentemente convocado a responder às transformações educacionais. Esse *ethos*, longe de ser neutro, funciona como operador discursivo de normalização das novas exigências impostas ao trabalho docente, agora apresentadas como parte constitutiva do “novo normal” da escola.

A reportagem, desse modo, não apenas informa sobre os efeitos do ensino remoto, mas participa ativamente da produção de normas discursivas sobre o ser professor, configurando e atribuindo um ethos profissional, que confirma o papel da imprensa pedagógica como instância de modelaão identitária no campo educacional.

### 7.1.4. Reportagem 4 – “Tecnologia na educação: como ela pode favorecer a aprendizagem” (Nova Escola, 2023)

Intitulada “Tecnologia na educação: como ela pode favorecer a aprendizagem”, a reportagem aqui analisada organiza-se desde o título em torno de um gesto discursivo claramente orientado para a valorização do digital. A formulação “como ela pode favorecer” não problematiza a tecnologia como objeto controverso, mas a inscreve no campo da potencialidade pedagógica. O verbo “pode” atua como modalizador positivo, sugerindo abertura e promessa, ao mesmo tempo em que afasta, desde o início, leituras críticas mais incisivas sobre os limites estruturais do uso das tecnologias na escola.

Sob a perspectiva da Análise do Discurso, o título opera como gesto inaugural da enunciação, uma vez que orienta antecipadamente os percursos interpretativos do leitor. Ao formular a questão nos termos de “como favorecer”, o discurso não abre espaço para o questionamento da legitimidade da tecnologia na educação, mas apenas para a discussão de seus modos de uso, delimitando, desde o início, o horizonte do dizível, que deve ser ouvido, considerado, compreendo, relegando qualquer outra contextualização a um subespaço ou sufocamento.

Na abertura do texto, já no subtítulo, a reportagem afirma: “Recursos tecnológicos devem ser usados com intencionalidade pedagógica e de forma significativa para promover a criação e a experimentação dos alunos.” Esse enunciado funciona como eixo normativo da reportagem. O uso do verbo “devem” estabelece uma obrigação implícita, ao passo que a expressão “intencionalidade pedagógica” desloca o foco do debate para o fazer docente. A tecnologia não é questionada em si; o problema passa a ser o modo como o professor a utiliza, sutilmente e intencionalmente descrito como algo ainda incipiente e altamente passível de melhoramento.

Nesse ponto, a cena enunciativa se estrutura como espaço de normatização, no qual o discurso assume a posição de instância reguladora das práticas docentes.

A modalização pelo verbo “devem” confere ao enunciador um lugar de autoridade pedagógica, instaurando uma relação assimétrica entre quem prescreve e quem é convocado a agir.

Na sequência, o texto sustenta que “o uso de tecnologia deve ter intencionalidade pedagógica e contribuir, de fato, para o processo de ensino e aprendizagem.” A repetição da forma “deve” reforça o caráter prescritivo e normatizador do discurso. A aprendizagem aparece como efeito esperado do uso adequado da tecnologia, e a adequação é novamente atribuída à prática docente, que precisa ser planejada, consciente e orientada por objetivos claros. Com isto, a reportagem (e, por conseguinte, o veículo Nova Escola) posicionam-se enfáticos no discurso da necessidade de exploração por parte do docente das novas tecnologias digitais como subsídio fundamental à eficiência da prática pedagógica, ao induzir que as novas tecnologias digitais não são um fim em si mesmas, mas um meio em favor da aprendizagem e da própria prática laboral no magistério.

A recorrência da forma verbal “deve” atua como mecanismo de estabilização discursiva, produzindo um regime de evidência no qual determinadas condutas pedagógicas passam a ser apresentadas como naturalmente necessárias. Trata-se de um funcionamento discursivo estrategicamente encadeado que transforma recomendações em normas implícitas, sem que o caráter prescritivo do discurso seja explicitamente assumido.

A reportagem introduz dados estatísticos ao afirmar que “88,1% dos estudantes brasileiros têm acesso à internet e 81% das escolas públicas do país possuem laboratórios de informática.” Esses números produzem um efeito de avanço e consolidação da infraestrutura tecnológica. No entanto, o próprio texto tensiona esse dado ao afirmar que “na Educação Básica, enquanto 4,1 milhões de estudantes da rede pública não têm acesso à conectividade, apenas 174 mil alunos do setor privado não possuem conexão à rede.” A desigualdade é explicitada, mas não se torna o eixo organizador do discurso; ela aparece como problema a ser enfrentado paralelamente à adoção das tecnologias digitas. Afinal, por que discutir, aqui, a desigualdade? Mas, também, por que não discutir? Uma construção enunciativa permeada por estratégias que, ora oprimem, suprimem, destacam ou fazem emergir construções discursivas que são, o tempo inteiro, perpassadas de intencionalidade.

A inserção de dados estatísticos no texto, a propósito, funciona como mecanismo de fiador do discurso, conferindo-lhe sutil aparência de neutralidade e

cientificidade. Os números produzem um efeito de objetividade que legitima o discurso de expansão das tecnologias, ainda que as desigualdades mencionadas não sejam incorporadas como elemento estruturante da argumentação enunciativa.

Ao longo da reportagem, o protagonismo do sujeito professor é reiterado. A professora Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida afirma: “Se você não usar a tecnologia de modo relevante, significante para a prática, você não terá inovação pedagógica.” O condicional negativo (“se não… não”) estabelece uma relação direta entre o uso da tecnologia e a inovação, reforçando a estratégia discursiva de que a inovação depende fundamentalmente da ação do sujeito docente, e não primeiramente das condições institucionais em que essa ação se realiza.

Nesse funcionamento discursivo, o professor é progressivamente inscrito em uma posição de sujeito central, responsável por transformar potencial tecnológico em inovação pedagógica. A cena enunciativa organiza-se, assim, de modo a deslocar o eixo da transformação educacional para a esfera da ação individual, reforçando, mais uma vez, um ethos professoral superpotente, de alguém que deve ser dotado de múltiplas habilidades e, ainda, de elevada consciência de subordinação ao ‘bem fazer’ profissional, convencendo este sujeito à doação e quase sacrifício de si, em prol do bem da educação.

Essa perspectiva é reforçada quando a mesma autora afirma que “pensar a prática docente significa planejamento” e que a formação de professores precisa ir além do domínio técnico. A tecnologia é concebida como “linguagem e instrumento da cultura”, e não apenas como ferramenta, o que amplia ainda mais o escopo das exigências dirigidas ao professor, agora responsável também por uma mediação cultural do digital.

Ao redefinir a tecnologia como linguagem e expressão cultural, o discurso amplia simbolicamente o escopo da atuação docente, atribuindo a este sujeito social não apenas funções pedagógicas, mas também responsabilidades interpretativas e culturais. Tal ampliação contribui para a construção de um ethos profissional atravessado por múltiplas exigências.

A reportagem apresenta, então, práticas concretas de professores que utilizam recursos digitais em sala de aula. A professora Magda de Oliveira Almeida afirma: “Eu acredito que a pandemia criou uma predisposição maior para uso dos recursos tecnológicos e o entendimento de que a educação continua para além dos portões [da escola] e se faz também a distância.” Esse trecho é particularmente significativo, pois

reinscreve a pandemia em discurso legitimador da ampliação do que é considerado espaço escolar e da extensão do trabalho docente para além dos limites físicos da escola.

A pandemia é, assim, reinscrita discursivamente como acontecimento legitimador de novas formas de organização do trabalho escolar, sobretudo, do professor. O que surgiu como medida emergencial passa a operar como argumento discursivo de validação da expansão da docência para outros tempos e espaços.

A mesma professora afirma ainda: “Você consegue envolvê-los porque usa recursos diferenciados. Isso incita a participação, e a aula fica mais dinâmica.” O léxico do engajamento (“envolvê-los”, “participação”, “dinâmica”) aparece como critério de avaliação da prática pedagógica, reforçando um ethos docente voltado à constante mobilização do interesse dos alunos.

O léxico do engajamento mobilizado no discurso contribui para a incorporação de um ethos docente performativo, no qual a qualidade do trabalho pedagógico passa a ser avaliada pela capacidade de manter os alunos ativos, participativos e motivados, configurando um modelo de professor permanentemente mobilizador.

Esse ethos pode ser compreendido à luz do que Maingueneau (2004) define como construção discursiva da identidade do sujeito. Não se trata de um professor explicitamente descrito, mas de um professor encenado no próprio modo de dizer da reportagem, por meio de verbos modais, prescrições e exemplos recorrentes. O ethos que emerge é o de um docente competente, intencional e inovador, cuja identidade se constrói na articulação entre o dizer e o fazer pedagógico, tal como Maingueneau descreve ao afirmar que o ethos se ancora na incorporação de papéis e valores que o discurso torna socialmente reconhecíveis (Maingueneau, 2004, p. 81–83).

Conforme propõe Maingueneau (2019), o ethos não se constrói apenas no que se diz sobre o professor, mas sobretudo no modo como o discurso organiza papéis, valores e expectativas. Nesse sentido, o professor não é apenas descrito como inovador; ele é discursivamente encenado como tal, por meio da recorrência de prescrições, exemplos e avaliações positivas.

Ao acompanhar a reportagem em seu fluxo, observa-se que “Tecnologia na educação: como ela pode favorecer a aprendizagem” atua como dispositivo discursivo de normatização da docência no contexto da cultura digital. Ao sustentar o sucesso da tecnologia em expressões como “devem ser usados”, “intencionalidade pedagógica” e “planejamento”, o texto desloca para a figura do professor a

responsabilidade de fazer com que o digital cumpra a promessa de favorecer a aprendizagem, naturalizando novas exigências profissionais como parte constitutiva do fazer docente contemporâneo.

Desse modo, a reportagem atua como instância de regulação simbólica do trabalho docente, participando da produção de modelos identitários legítimos no interior do discurso pedagógico-midiático, conforme a perspectiva de Maingueneau (2019).

Considerando, ainda, as contribuições de Charaudeau (2006) para os estudos do discurso, essa construção discursiva pode ser compreendida no interior de um contrato de comunicação próprio da mídia pedagógica, no qual a revista Nova Escola assume o lugar de enunciadora institucional legitimada, orientando os modos de interpretação do professor-leitor. Nesse contrato, o docente é interpelado como sujeito responsável por operacionalizar as propostas apresentadas, produzindo efeitos de responsabilização individual e de naturalização das exigências tecnológicas.

Assim, o discurso midiático não apenas informa ou orienta, mas atua como mecanismo discursivo de regulação da prática docente, reforçando expectativas normativas sobre o fazer pedagógico no contexto da cultura digital.

### 7.1.5. Reportagem 5 – “Como os professores podem usar a inteligência artificial de forma pedagógica e ética?” (Nova Escola, 2024)

A reportagem intitulada “Como os professores podem usar a inteligência artificial de forma pedagógica e ética?” instaura, já a partir do próprio título, um gesto discursivo semelhante ao observado em reportagens anteriores da *Nova Escola*. A pergunta “como” não questiona a presença da inteligência artificial na educação, mas pressupõe sua incorporação como dado do presente e induz à adoção irrestrita das ferramentas digitais como requisito irrevogável. A problemática discursiva desloca-se, desde o início, para o modo de uso, e não para a decisão sobre usar ou não. Assim, com tal estratégia, é afirmada e legitimada a necessidade e urgência do uso de tais ferramentas, bem como é explicitada a existência da IA no campo educacional como algo inevitável, cabendo ao professor administrá-la pedagogicamente e eticamente.

A formulação interrogativa do título constitui um gesto de enunciação que não visa instaurar dúvida, mas organizar o campo do dizível. Ao perguntar “como”, o discurso elimina previamente a possibilidade de negação ou recusa da inteligência

artificial, delimitando o debate aos modos legítimos de sua utilização e orientando antecipadamente a discursividade e leitura.

A reportagem afirma, logo no primeiro parágrafo que: “Desde que a inteligência artificial (IA) generativa ganhou popularidade e passou a fazer parte do nosso cotidiano, muitas discussões têm sido feitas sobre o uso desse tipo de tecnologia na educação.” O verbo “passou” indica um movimento discursivo de entrada recente, mas já consolidado, enquanto a expressão “nosso cotidiano” constrói uma estratégia discursiva de ampliação de alcance do fenômeno, retirando-o do espaço exclusivamente escolar. A IA é apresentada, então, como realidade social ampla, à qual a escola precisa responder, indubitavelmente.

Ao inscrever a inteligência artificial no “nosso cotidiano”, o discurso desloca o debate da esfera escolar para uma cena englobante mais ampla, na qual a tecnologia aparece como elemento constitutivo da vida social contemporânea. Tal enquadramento reforça o efeito de inevitabilidade, uma vez que a escola passa a ser apresentada como instância que deve acompanhar (e não questionar) transformações externas já consolidadas.

Em seguida, o texto delimita os temas que mais circulam nesse debate ao afirmar: “O plágio em trabalhos escolares e o receio que o professor tem de ser substituído são alguns dos temas que mais aparecem quando o assunto é o uso de IA na escola.” A escolha desses dois temas não é neutra. É, antes, estratégia discursiva, porque ambos os temas dizem respeito diretamente à autoridade e, por conseguinte, ao ethos docente: o controle da autoria e a ameaça de substituição do professor. A reportagem, porém, não se detém nesses medos; ela os apresenta para, logo adiante, relativizá-los, estrategicamente.

A menção inicial a temores associados à autoridade docente funciona como estratégia discursiva de antecipação das resistências do leitor-professor. Ao nomear os medos para, em seguida, minimizá-los, o discurso opera uma gestão preventiva do dissenso, neutralizando possíveis objeções à incorporação da tecnologia.

Ocorre, assim, um movimento que é corroborado ainda mais quando a reportagem afirma: “essas duas questões são as mais simples de serem resolvidas – e, de longe, não são os maiores desafios da IA.” O uso do advérbio intensificador “de longe” minimiza as preocupações iniciais e prepara o terreno para um reposicionamento discursivo no debate. O que parecia central é deslocado para a periferia do problema.

Esse movimento produz uma hierarquização dos problemas, na qual determinadas preocupações são discursivamente desqualificadas como secundárias. Trata-se de um mecanismo de organização dos sentidos que redefine o que deve ou não ser considerado relevante no debate educacional.

Na sequência, a fala de Lynn Alves reforça esse deslocamento ao afirmar: “Essa ebulição em torno da IA generativa repete o que acontece sempre que surge uma nova tecnologia.” A metáfora da “ebulição” sugere excesso, agitação e talvez exagero. Ao historicizar o fenômeno, a especialista inscreve a IA em um discurso de inovações anteriores, naturalizando o processo de resistência e adaptação.

E, não obstante, ao inscrever a inteligência artificial na cadeia das inovações tecnológicas anteriores, o discurso aciona uma memória discursiva que transforma o presente em repetição do já vivido. Tal funcionamento discursivo reduz o caráter disruptivo da IA, convertendo-a em mais um episódio previsível do progresso tecnológico.

O argumento se aprofunda quando Lynn afirma: “No que se refere à educação, é ainda mais complicado porque os professores costumam ter dificuldade de interagir com as tecnologias.” Aqui, a dificuldade é atribuída diretamente à figura do docente, construído como sujeito que precisa aprender a lidar com a tecnologia digital. O foco desloca-se, novamente, das condições institucionais e sociais para a capacidade individual de adaptação docente.

Nesse ponto, o professor é inscrito em uma posição de sujeito marcada pela insuficiência inicial, que deve ser superada por meio da aprendizagem e da adaptação contínua, em plasticidade. O discurso, assim, desloca a problemática tecnológica para o plano da competência individual, apagando as condições institucionais de formação e letramento digital.

Esse deslocamento, por sua oportuno, consolida-se quando a reportagem afirma que “existe um universo complexo que precisa ser compreendido pelos professores para que a tecnologia seja usada de forma ética e pedagógica.” O verbo “precisa” marca obrigação, e o professor aparece como aquele que deve compreender a complexidade técnica, ética e política da IA para garantir seu uso adequado.

O verbo “precisa” opera como modalizador de necessidade, instaurando um regime de obrigatoriedade discursiva. Nesse funcionamento, compreender a tecnologia deixa de ser possibilidade formativa e passa a constituir, sobretudo, um dever profissional, reforçando o caráter normativo da cena enunciativa.

Ao introduzir a fala de Larissa Santa Rosa, a reportagem reforça esse enquadramento ao afirmar**:** “essas ferramentas servem como apoio e seu uso deve ser sempre mediado.” A mediação aparece como função central do professor. A IA não atua sozinha; ela exige um sujeito que a regule, controle e oriente.

A mediação aparece, assim, como traço central do ethos docente construído pelo discurso. O professor é figurado como instância reguladora entre tecnologia e aluno, responsável por garantir limites éticos, pedagógicos e cognitivos no uso da inteligência artificial.

No subtítulo “IA: usar ou não usar, eis a questão?”, o texto parece, momentaneamente, reabrir o debate. No entanto, a própria reportagem responde: “usar ou não usar IA no processo pedagógico já não é mais a questão.” A negativa revela uma estratégia de persuasão na construção discursiva que elimina a possibilidade de escolha. A decisão já foi tomada; resta apenas aprender a usar.

Ao afirmar que “usar ou não usar” já não constitui questão, o discurso promove o fechamento do espaço de problematização. A escolha é simbolicamente suprimida, e o debate passa a operar exclusivamente no interior de uma adesão previamente definida.

Esse ponto se reforça quando o texto afirma: “Não tem mais como proibir essas ferramentas.” O tom categórico encerra qualquer discussão normativa mais ampla. A proibição é descartada, e o professor é convocado a lidar com a tecnologia como fato consumado.

A formulação categórica produz um efeito de evidência segundo o qual a presença da inteligência artificial se impõe como realidade incontornável, naturalizando decisões de ordem política, institucional e pedagógica.

Ao longo da reportagem, a noção de ética aparece reiteradamente associada à prática docente. Quando Lynn afirma**:** “esses procedimentos têm que ser orientados”, ao se referir à pesquisa, autoria e checagem de informações, o verbo no passivo reforça a ideia de que alguém: o professor, que deve assumir essa orientação.

A dimensão crítica é explicitada quando Lynn afirma**:** “A escola é o espaço para você fazer o exercício do pensamento crítico, interagindo com essas ferramentas.” A escola é construída na enunciação como lugar de contenção e reflexão diante da tecnologia, e o professor como mediador desse exercício crítico.

O texto avança para a questão avaliativa ao afirmar: “É preciso rever o que esperamos que os alunos produzam.” A IA é apresentada, neste discurso, como fator

que desestabiliza práticas tradicionais de avaliação, deslocando novamente para o professor a responsabilidade de reformular critérios, atividades e expectativas.

Nesse funcionamento discursivo, observa-se a ampliação progressiva das atribuições docentes, uma vez que ao professor passam a ser imputadas funções pedagógicas, éticas, avaliativas e formativas relacionadas à inteligência artificial.

No trecho sobre “Intencionalidade pedagógica”, a reportagem retoma um léxico já recorrente em outras produções da *Nova Escola*. Ao afirmar que “o uso precisa estar atrelado aos objetivos de aprendizagem”, o texto reforça um discurso normativo da prática docente. Um discurso que defende sobremaneira a Inteligência Artificial, impõe ao sujeito docente sua incorporação, mas que pondera que a IA só se legitima quando alinhada ao currículo e aos objetivos pedagógicos definidos pelo professor.

A recorrência da noção de “intencionalidade pedagógica” atua como elemento estabilizador do discurso, funcionando como critério legitimador do uso tecnológico e reforçando a centralidade do professor como agente regulador da inovação.

O encerramento da reportagem reforça esse ethos ao afirmar: “Ninguém melhor do que o professor para saber como usar, porque ele é o especialista da área.” O elogio aparente ao professor não elimina a carga de responsabilização paulatinamente instituída. Ao contrário, ela a reforça, como se dissesse que, se esse sujeito é o especialista, cabe a ele resolver os dilemas éticos, pedagógicos e práticos do uso da IA na educação.

O elogio discursivo ao professor funciona, paradoxalmente, como mecanismo de intensificação da responsabilização. Ao exaltá-lo como especialista, o discurso legitima a transferência dos dilemas estruturais da tecnologia para o plano da ação individual docente, impactando o ethos profissional.

Esse funcionamento discursivo pode ser compreendido à luz do que Maingueneau propõe ao tratar das cenas da enunciação. A reportagem constrói uma cena genérica em que o professor é convocado como mediador ético e pedagógico das tecnologias, ao mesmo tempo em que se inscreve em uma cena englobante marcada pela inevitabilidade da inovação tecnológica, o que orienta antecipadamente os sentidos possíveis do texto (Maingueneau, 1989, p. 33–36).

Do mesmo modo, Charaudeau permite compreender como a reportagem constrói um enquadramento discursivo que orienta antecipadamente a interpretação do leitor. Ao eliminar certas possibilidades de questionamento e privilegiar outras, o texto organiza um espaço de dizer no qual determinados sentidos se impõem como

legítimos. Trata-se do que o autor define como um processo de restrição do espaço de problematização, no qual o discurso “não diz tudo, mas diz o que deve ser considerado pertinente” (Charaudeau, 2008, p. 51–52). Nesse funcionamento, a inevitabilidade do uso da inteligência artificial não é discutida, mas pressuposta, deslocando o debate para a forma como o professor deve agir diante dela.

Assim, ao recontar e analisar a reportagem em seu fluxo, observa-se que “Como os professores podem usar a inteligência artificial de forma pedagógica e ética?” atua como dispositivo discursivo de normatização do ethos professoral no contexto das tecnologias emergentes. A inteligência artificial é apresentada como dado irreversível, e o professor como sujeito responsável por torná-la pedagogicamente legítima e eticamente aceitável, consolidando um *ethos* docente marcado pela mediação permanente, pela plasticidade e adaptação contínua, e ampliação constante de suas atribuições profissionais.

# 8. PRODUTO

## 8.1. Descrição do produto

O produto educacional resultante desta dissertação materializa-se na elaboração do e-book *Entre discursos e pixels: análise de discurso com apoio da Inteligência Artificial*. Trata-se de um material didático-formativo concebido como desdobramento analítico da pesquisa, cujo propósito central consiste em traduzir os fundamentos teóricos e metodológicos desenvolvidos ao longo do estudo em uma proposta acessível, aplicável e socialmente compartilhável.

O e-book emerge das reflexões construídas acerca do ethos discursivo do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, tal como figurado na imprensa pedagógica, especialmente na revista *Nova Escola*. Ao mesmo tempo, assume como princípio a necessidade de mediação entre o discurso acadêmico e os contextos reais de formação docente, compreendendo que a circulação do conhecimento científico exige processos de tradução didática que não impliquem simplificação conceitual ou esvaziamento teórico.

Nesse sentido, o produto adota uma linguagem simples, direta e de caráter jornalístico, pensada intencionalmente para ampliar seu alcance a diferentes públicos, sem abdicar do compromisso metodológico que sustenta a Análise do Discurso. A escolha por esse registro discursivo configura-se como decisão pedagógica, coerente com os pressupostos do mestrado profissional, que prevê a produção de materiais formativos capazes de dialogar com realidades diversas.

A proposta do e-book consiste na apresentação de uma sequência didática de soluções analíticas, organizada por meio de cinco prompts teoricamente fundamentados, destinados ao uso do ChatGPT como ferramenta de apoio à análise do discurso. Tais prompts são acompanhados de explicações conceituais, orientações interpretativas e esquemas visuais, de modo a evidenciar que a Inteligência Artificial atua como recurso mediador do processo analítico, sem substituir a leitura crítica e a interpretação humana.

A organização do material contempla capítulos que articulam contextualização teórica, reflexão ética sobre o uso da Inteligência Artificial, apresentação prática dos prompts e visualização do percurso metodológico por meio de fluxogramas. Essa estrutura busca tornar inteligível o caminho da análise, permitindo que leitores com

diferentes níveis de formação compreendam o processo investigativo e reconheçam a centralidade do gesto interpretativo.

Ao ser disponibilizado em formato digital (PDF interativo), o produto amplia suas possibilidades de circulação e uso, consolidando-se como tecnologia educacional que articula rigor acadêmico, linguagem acessível e compromisso formativo.

## 8.2. Benefícios

Os benefícios do produto educacional proposto manifestam-se, sobretudo, na possibilidade de aproximação entre o conhecimento acadêmico e os sujeitos que atuam no campo educacional. Ao adotar uma linguagem acessível, sem romper com os fundamentos teóricos da pesquisa, o e-book contribui para reduzir distâncias historicamente estabelecidas entre universidade, escola e processos de formação continuada.

Um dos principais benefícios do produto reside na democratização do acesso a procedimentos de análise discursiva, frequentemente compreendidos como excessivamente técnicos ou restritos a especialistas. A proposta do material busca apresentar conceitos e percursos analíticos de forma clara e progressiva, permitindo que o leitor construa um olhar crítico sem a necessidade de domínio prévio aprofundado da teoria.

Outro benefício relevante refere-se à proposição de uma metodologia híbrida, que articula análise humana e apoio da Inteligência Artificial. Ao explicitar os limites e possibilidades dessa articulação, o e-book favorece o uso consciente das tecnologias generativas, afastando perspectivas automatizadas ou instrumentalistas. Dessa forma, o produto reforça a centralidade do pesquisador como sujeito da interpretação, mesmo em contextos mediados por tecnologias digitais.

O material também contribui para o fortalecimento da leitura crítica dos discursos pedagógicos e midiáticos, sobretudo no que concerne às representações sociais do professor. Ao possibilitar a aplicação dos prompts a diferentes textos, o e-book estimula o reconhecimento dos efeitos de sentido que constroem imagens idealizadas, normativas ou responsabilizadoras do trabalho docente.

Assim, os benefícios do produto não se restringem à dimensão técnica, mas alcançam o campo formativo e reflexivo, promovendo autonomia intelectual, ampliação do repertório analítico e desenvolvimento de práticas investigativas críticas.

## 8.3. Avaliação do produto

A avaliação do produto educacional foi realizada por meio da aplicação de um questionário estruturado via Google Forms, respondido por seis participantes convidados, todos com formação superior e inserção no campo educacional e/ou acadêmico. O grupo contou com professores da Educação Básica e pesquisadores em formação, o que permitiu uma apreciação do e-book tanto sob a perspectiva prática quanto investigativa.

A escolha por uma amostra reduzida, porém qualificada, justifica-se pelo caráter exploratório e formativo da validação, comum a produtos desenvolvidos no âmbito de mestrados profissionais. O objetivo não foi alcançar generalização estatística, mas obter indícios de pertinência, clareza, aplicabilidade e inovação.

No que se refere à avaliação quantitativa, observou-se predominância de respostas situadas nos níveis mais altos da escala de concordância quanto à clareza da linguagem, organização estrutural e relevância temática. A totalidade dos participantes reconheceu o material como pertinente ao campo educacional contemporâneo, especialmente no que tange ao uso crítico da Inteligência Artificial em pesquisas qualitativas.

Dentre os pontos fortes destacados, verificou-se recorrência em três eixos principais, apresentados no quadro a seguir.

Quadro 4: Pontos fortes destacados.

| PONTOS FORTES | REFLEXÕES |
|---|---|
| 1. Clareza didática e organização textual | Parte significativa dos avaliadores ressaltou a linguagem acessível, a progressão lógica dos capítulos e a articulação entre teoria e prática. Dois participantes destacaram especificamente a forma como conceitos complexos da análise do discurso foram traduzidos para uma abordagem mais aplicada, sem perda de rigor. |
| 2. Integração entre teoria e tecnologia | Três avaliadores apontaram como diferencial a articulação entre análise discursiva e Inteligência Artificial, compreendendo o material como inovador por propor uma metodologia híbrida que preserva o protagonismo humano. Tal reconhecimento reforça a coerência do produto com os objetivos da dissertação. |

| | |
|---|---|
| 3. Aplicabilidade prática | Dois participantes enfatizaram a utilidade dos prompts apresentados, considerando-os passíveis de adaptação para outras pesquisas e contextos formativos. |

Fonte: Autoral (2026).

Esses elementos indicam que o produto conseguiu atingir seu propósito central: oferecer um roteiro metodológico que articula criticidade e tecnologia, evitando tanto o tecnicismo acrítico quanto a rejeição das ferramentas digitais.

[Aspectos passíveis de aperfeiçoamento] Embora a avaliação geral tenha sido positiva, emergiram sugestões de aprimoramento. Um avaliador sugeriu maior detalhamento das limitações do uso da IA reforçando a dimensão ética. Outro apontou que alguns comandos poderiam ser apresentados em versão mais sintética, favorecendo consulta rápida. Essas observações foram consideradas pertinentes e resultaram em ajustes pontuais no produto, dentre os quais: inserção de reflexão um pouco mais ampliada acerca dos limites interpretativos da ia; ampliação de explicitação metodológica quanto à necessidade de validação humana das respostas geradas; pequenos ajustes de organização visual para facilitar a navegação. Tais adequações não alteraram a estrutura central do material, mas contribuíram para seu aperfeiçoamento didático.

[Elementos de inovação] No que concerne à inovação, dois avaliadores destacaram explicitamente o uso estruturado de prompts como diferencial metodológico, compreendendo-o como recurso ainda pouco explorado em pesquisas educacionais. Outros dois identificaram como inovação a defesa de uma abordagem híbrida, que não substitui o pesquisador pela tecnologia, mas a utiliza como apoio analítico. Observa-se, portanto, convergência na percepção de que o produto não se limita a instrumentalizar o uso da IA, mas propõe um posicionamento crítico frente à tecnologia. Essa leitura confirma que o e-book cumpre função formativa, indo além do caráter operacional.

[Inferências analíticas] A partir das respostas obtidas, é possível inferir que o produto apresenta: validade pedagógica preliminar; coerência com as demandas contemporâneas de formação docente; potencial de replicabilidade em cursos de graduação e pós-graduação; contribuição metodológica para pesquisas qualitativas no campo educacional. Importa destacar que o número reduzido de participantes constitui limite da avaliação, não permitindo generalizações amplas. Contudo, no

contexto de um mestrado profissional, a validação por pares qualificados já oferece indicativos consistentes de pertinência e aplicabilidade.

[Síntese avaliativa] Em síntese, a avaliação realizada aponta que o e-book “Entre discursos e pixels” apresenta relevância, clareza, aplicabilidade e caráter inovador, alinhando-se aos objetivos da dissertação e às demandas do campo das Tecnologias Digitais na Educação. O produto demonstra potencial para apoiar pesquisadores e professores na incorporação ética e crítica da Inteligência Artificial em processos de análise discursiva, reafirmando o protagonismo humano na construção do conhecimento.

## 8.4. Como este produto pode ser utilizado por outras pessoas

O e-book foi concebido para possibilitar sua utilização por públicos diversos, respeitando diferentes níveis de formação e experiências profissionais. Sua linguagem acessível, aliada à clareza metodológica, favorece tanto o uso autônomo quanto o uso mediado em contextos formativos.

Na formação inicial de professores, o material pode ser utilizado como leitura complementar em disciplinas que abordem linguagem, mídia, tecnologias educacionais e práticas investigativas, contribuindo para a introdução de uma postura analítica e crítica desde os primeiros momentos da formação docente.

Em contextos de formação continuada, o e-book pode ser explorado em oficinas pedagógicas, grupos de estudo e encontros formativos, funcionando como dispositivo de reflexão coletiva. Os prompts apresentados podem ser mobilizados como instrumentos de análise compartilhada, favorecendo o diálogo entre teoria, prática e experiência docente.

No âmbito da pós-graduação, o produto pode atuar como apoio metodológico em pesquisas qualitativas, especialmente aquelas que investigam discursos educacionais e midiáticos. A proposta híbrida apresentada permite que pesquisadores experimentem novas formas de organização da análise, sem romper com os fundamentos da Análise do Discurso.

Por fim, o formato digital do e-book possibilita ampla circulação, permitindo que o material seja acessado individualmente ou compartilhado em ambientes virtuais de aprendizagem. Dessa forma, o produto reafirma seu compromisso com a

democratização do conhecimento e com a formação crítica de leitores do discurso pedagógico na cultura digital.

# 9. CONCLUSÃO

A presente dissertação teve como objetivo discutir a noção de ethos discursivo e a representação social do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, figuradas no discurso da revista Nova Escola, articulando tais construções às relações entre educação, tecnologia e cultura digital, bem como refletir sobre as possibilidades de utilização da inteligência artificial como ferramenta de apoio ao processo analítico em pesquisas acadêmicas.

Partiu-se da inquietação acerca das tensões existentes entre a imagem do professor projetada pela imprensa pedagógica e as condições concretas vivenciadas pelos docentes no cotidiano escolar, sobretudo no que se refere às exigências relacionadas ao uso das tecnologias digitais. Ao longo do percurso investigativo, buscou-se compreender de que modo o discurso midiático especializado contribui para a consolidação de determinadas representações do professor, operando como instância de legitimação simbólica de modelos profissionais e de práticas pedagógicas socialmente desejáveis.

A análise das reportagens de capa da revista Nova Escola, no recorte temporal estabelecido, evidenciou a recorrência de um ethos docente marcado pela idealização, pela adaptação permanente às inovações tecnológicas e pela responsabilização individual do professor diante das transformações educacionais contemporâneas. Observou-se que a tecnologia é frequentemente figurada como eixo estruturante da prática pedagógica, sendo apresentada não apenas como recurso didático, mas como elemento constitutivo da identidade profissional docente, o que tende a naturalizar expectativas de desempenho e competências nem sempre compatíveis com as condições materiais, formativas e institucionais da Educação Básica.

Nesse sentido, o discurso da imprensa pedagógica analisada revela-se atravessado por sentidos que dialogam com racionalidades tecnicistas e produtivistas, ao mesmo tempo em que silencia ou minimiza aspectos relacionados às desigualdades estruturais do sistema educacional, às limitações de infraestrutura e às múltiplas realidades que compõem o cenário da escola pública brasileira. Tal configuração discursiva contribui para a produção de um modelo de professor ideal, tecnologicamente competente, inovador e resiliente, cuja imagem tende a operar como parâmetro normativo para o exercício da docência.

Do ponto de vista teórico, a pesquisa reafirma a relevância da Análise do Discurso, especialmente a partir das contribuições de Maingueneau (1997; 2004; 2008; 2019), para a compreensão das formas pelas quais o ethos docente é construído, encenado e legitimado nos discursos midiáticos. Ao evidenciar que o ethos não é um atributo prévio do sujeito, mas uma construção inscrita na materialidade discursiva, o estudo possibilita compreender como a mídia pedagógica atua na produção de identidades profissionais e na circulação de valores que orientam o fazer docente.

No âmbito metodológico, a proposta de articulação entre análise discursiva e uso de ferramentas de inteligência artificial apresentou-se como uma possibilidade de ampliação do olhar analítico, especialmente no tratamento, organização e exploração preliminar de dados textuais. Ressalta-se, contudo, que a inteligência artificial, tal como empregada nesta pesquisa, não substitui o gesto interpretativo do pesquisador, mas atua como instrumento de apoio, reafirmando o caráter essencialmente humano, crítico e situado da análise do discurso.

Como contribuição prática, esta dissertação resultou na elaboração de um produto educacional, materializado em uma sequência didática de soluções analíticas, com potencial de aplicação em pesquisas acadêmicas que se dedicam à investigação de discursos educacionais. Tal produto busca oferecer subsídios metodológicos a pesquisadores e estudantes de pós-graduação interessados em integrar tecnologias digitais e inteligência artificial ao campo dos estudos discursivos, de maneira ética, reflexiva e teoricamente fundamentada.

Reconhece-se, entretanto, que a pesquisa apresenta limites, especialmente no que se refere ao recorte do corpus, restrito às reportagens de capa da revista Nova Escola, bem como à impossibilidade de abarcar a diversidade de vozes docentes e contextos educacionais existentes no país. Esses limites, contudo, não invalidam os resultados alcançados, mas apontam caminhos para investigações futuras que possam ampliar o corpus, incluir outros veículos da imprensa pedagógica ou incorporar perspectivas empíricas, como narrativas docentes e práticas escolares concretas.

Dessa forma, espera-se que este estudo contribua para o fortalecimento de uma leitura crítica acerca dos discursos que circulam no campo educacional, estimulando reflexões sobre os efeitos simbólicos da mídia pedagógica na constituição do ethos do professor e sobre os desafios que se colocam à docência em

tempos de intensificação tecnológica. Ao problematizar tais discursos, reafirma-se a importância de pensar a formação e a valorização docente para além de modelos idealizados, considerando a complexidade, a pluralidade e as condições reais que atravessam o exercício da profissão.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABIAHY, Ana Carolina de Araújo. O jornalismo especializado na sociedade da informação. 2005. Disponível em: http://www.bocc.ubi.pt/pag/abiahy-ana-jornalismo-especializado.pdf. Acesso em: 14 mar. 2025.

ALONSO, Kátia Morosa. Tecnologias de informação e comunicação e formação de professores: sobre redes e escolas. Revista de Ciência da Educação, Campinas, 2008.

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, Léopold et al. (org.). Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001.

ARROYO, Miguel G. Ofício de mestre: imagens e autoimagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 6023:2018 – Informação e documentação – Referências – Elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.

AZEVEDO, N. P. G.; BERNARDINO JR, F. M.; DARÓZ, E. P. O professor e as novas tecnologias na perspectiva da análise do discurso: (des)encontros em sala de aula. Língu@ & Discurso, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ld/a/6B5VgjDNv7pxkqp58GNTvKq/. Acesso em: 23 jun. 2025.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Trad. Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002.

BARRETO, R. G. Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 29, n. 110, p. 432-455, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/MRwwvNW96vhWWLLvKqzYjSC/. Acesso em: 23 jun. 2025.

BARRETO, R. G. Tecnologias nas salas de aula. In: LEITE, M.; FILÉ, W. (org.). Subjetividades, tecnologias e escolas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BAZZAN, A. L. C.; TAVARES, A. R.; PEREIRA, A. G.; JUNG, C. R. et al. A nova eletricidade: aplicações, riscos e tendências da IA moderna = The new electricity: applications, risks, and trends in current AI. arXiv, 2023. Disponível em: https://arxiv.org/abs/2310.18324. Acesso em: 20 set. 2025.

BELTRÃO, Luiz. Iniciação à filosofia do jornalismo. Rio de Janeiro: Agir, 1960.

BENETTI, Marcia. Revista e jornalismo: conceitos e particularidades. In: TAVARES, Frederico de Mello B.; SCHWAAB, Reges (org.). A revista e seu jornalismo. Porto Alegre: Penso, 2013.

BOMENY, Helena; FEITAL, R. Descentralização no Brasil: reforma educativa em curso. In: BOMENY, Helena (org.). Ensino na América Latina: experiências, reformas, caminhos. Rio de Janeiro: UERJ, 1998.

BOND, F. F. Introdução ao jornalismo. Rio de Janeiro: Agir, 1959.

BOURDIEU, Pierre. Razões práticas: sobre a teoria da ação. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores de educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. CP Parecer 9/2002, de 8 de maio de 2001. Documento n. 476, p. 513-562.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014. Acesso em: 7 ago. 2024.

BUENO, L. Os gêneros jornalísticos e os livros didáticos. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

CHARAUDEAU, Patrick. Discurso das mídias. São Paulo: Contexto, 2006.

CHARAUDEAU, Patrick. Linguagem e discurso: modos de organização. Trad. Angela M. S. Correa; Ida Lúcia Machado. São Paulo: Contexto, 2008.

CHARAUDEAU, Patrick. Prefácio. In: PAULIUKONIS, Maria; GAVAZZI, Sigrid (org.). Texto e discurso: mídia, literatura e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

CONSTRUINDO saberes: referências conceituais de metodologias do Programa Abrindo Espaços – educação e cultura para a paz. NOLETO, Marlova Jochelovitch (org.). Brasília: UNESCO; Fundação Vale, 2008.

DAY, Christopher. O desenvolvimento profissional dos professores em tempos de mudanças e os desafios para as universidades. Revista de Estudos Curriculares, v. 1, p. 151-188, 2003.

DEMO, Pedro. Formação permanente de professores: educar pela pesquisa. In: MENEZES, L. C. (org.). Professores: formação e profissão. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

DIONÍZIO, E. V. Considerações críticas sobre a influência da revista “Nova Escola” na formação de professores. Revista Inova Ciência & Tecnologia, v. 3, n. 1, p. 40-52, 2017. Disponível em: https://periodicos.iftm.edu.br/index.php/inova/article/view/48. Acesso em: 23 jun. 2025.

ERBOLATO, Mário. Notícia: matéria-prima do jornalismo. In: ERBOLATO, Mário. Técnicas de codificação em jornalismo. Petrópolis: Vozes, 1978.

FELTES, H. P. M.; LIMA, S. M. C. A construção de referentes no texto/discurso: um processo de múltiplas âncoras. In: LIMA, S. M. C.; CAVALCANTE, M. M. (org.). Referenciação: teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, Paulo. Educação como prática para a liberdade. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FRIEMEL, T. N.; SIGNER, S. Web 2.0 literacy: four aspects of the second-level digital divide. Studies in Communication Sciences, v. 10, p. 143-166, 2010.

GARCIA, Maria M. A.; HYPOLITO, Alvaro M.; VIEIRA, Jarbas S. As identidades docentes como fabricação da docência. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./mar. 2005.

IMBERNÓN, Francisco. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KSHIRSAGAR, P. R.; JAGANNADHAM, D. B. V.; ALQAHTANI, H.; NAVEED, Q. N. et al. Human Intelligence Analysis through Perception of AI in Teaching and Learning. Education Research International, 2022. Disponível em: https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC9206552/. Acesso em: 22 set. 2025.

LAGE, Nilson. A estrutura da notícia. 5. ed. São Paulo: Ática, 1999.

LAGE, Nilson. Teoria e técnica do texto jornalístico. 3. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

LEONTIEV, A. N. Actividad, conciencia y personalidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1981.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Edvaldo Pereira. Páginas ampliadas: o livro-reportagem como extensão do jornalismo e da literatura. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993.

MACEDO, Roberto Sidnei. A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação. Salvador: EDUFBA, 2000.

MAINGUENEAU, Dominique. Ensaio teórico sobre a noção de ethos discursivo em Maingueneau. Cadernos de Estudos Linguísticos, v. 61, 2019. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8655004. Acesso em: 5 jun. 2025.

MAINGUENEAU, Dominique. Ethos discursivo e a construção da imagem na enunciação. In: CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. Dicionário de análise do discurso. São Paulo: Contexto, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/lh/a/wTBbChPZcVqNLnBktNFNnhd/. Acesso em: 5 jun. 2025.

MAINGUENEAU, Dominique. Novas tendências em análise do discurso. Campinas: Editora da Unicamp, 1989.

MAINGUENEAU, Dominique. Novas tendências em análise do discurso. 3. ed. Campinas: Pontes, 1997.

MAINGUENEAU, Dominique. Cenas da enunciação. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MAINGUENEAU, Dominique. Ensaio teórico sobre a noção de ethos discursivo em Maingueneau. Cadernos de Estudos Linguísticos, v. 61, 2019. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8655004. Acesso em: 5 jun. 2025.

MAINGUENEAU, Dominique. Ethos discursivo e a construção da imagem na enunciação. In: CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. Dicionário de análise do discurso. São Paulo: Contexto, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/lh/a/wTBbChPZcVqNLnBktNFNnhd/. Acesso em: 5 jun. 2025.

MALLIK, S.; GANGOPADHYAY, A. Proactive and Reactive Engagement of Artificial Intelligence Methods for Education: A Review. Frontiers in Artificial Intelligence, 2023. Disponível em: https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/frai.2023.1151391/full. Acesso em: 25 set. 2025.

MARCELO, Carlos G. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo – Revista de Ciências da Educação, n. 08, p. 7-22, 2009.

MEDINA, Cremilda. Notícia: um produto à venda. Jornalismo na sociedade urbana e industrial. São Paulo: Summus, 1978.

MEKSENAS, P. Existe uma origem da crise de identidade do professor? Revista Espaço Acadêmico, 2003. Disponível em: http://www.espacoacademico.com.br/031/3Icmeksenas.html. Acesso em: 10 jan. 2025.

MOCKLER, Nicole. Beyond ‘what works’: understanding teacher identity as a practical and political tool. Teachers and Teaching: Theory and Practice, v. 17, n. 5, p. 517-528, out. 2011.

NATAL, Ana Paula; ALVES, Mariana Gaio. Mediatização de políticas de aprendizagem ao longo da vida: a Iniciativa Novas Oportunidades na imprensa

escrita. Comunicação Pública, Lisboa, v. 14, n. 26, 2021. DOI: 10.4000/cp.4134. Disponível em: https://journals.openedition.org/cp/4134. Acesso em: 23 jun. 2025.

NOVA ESCOLA. Como educar uma geração digital? Nova Escola, 21 maio 2019. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/17450/como-educar-uma-geracao-digital. Acesso em: 05 set. 2025.

NOVA ESCOLA. Como os professores podem usar a inteligência artificial de forma pedagógica e ética? Nova Escola, 19 dez. 2024. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/22055/como-usar-a-inteligencia-artificial-de-forma-pedagogica-e-etica. Acesso em: 20 set. 2025.

NOVA ESCOLA. Da pandemia nasce uma nova relação entre escola e família. Nova Escola, 8 jul. 2020. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/19474/da-pandemia-nasce-uma-nova-relacao-entre-escola-e-familia. Acesso em: 18 dez. 2025.

NOVA ESCOLA. Legado do ensino remoto: tecnologia chegou à sala de aula, mas há desafios. Nova Escola, 28 jul. 2022. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/21310/legado-do-ensino-remoto-tecnologia-chegou-a-sala-de-aula-mas-ha-desafios. Acesso em: 15 nov. 2025.

NOVA ESCOLA. Tecnologia na Educação: como ela pode favorecer a aprendizagem? Nova Escola, 10 out. 2023. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/21760/uso-pedagogico-tecnologia-na-educacao. Acesso em: 22 out. 2025.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. Teoria e Educação, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

OLIVEIRA, A. P. Discurso da exclusão na escola. Joaçaba: UNOESC, 2002.

OLIVEIRA, Iranilson Buriti de. Rebolando com o magistério: o professor e as relações de gênero no período modernista – um estudo de caso sobre Anayde Beiriz. Mneme – Revista de Humanidades, Rio Grande do Norte, v. 1, n. 1, 2000.

PEDROSO, Leda Aparecida. A revista Nova Escola: política educacional na "Nova República". 1999. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

PEREIRA, Marcos Villela. Estética da professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor. 1996. Tese (Doutorado em Supervisão e Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

PERRENOUD, Philippe. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

POZO, J. I. A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. In: SALGADO, Maria Umbelina Caiafa; AMARAL, Ana Lúcia (org.).

Tecnologias na educação: ensinando e aprendendo com as TIC – guia do cursista. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 2008.

RAMALHO, B.; NUÑEZ, I.; GAUTHIER, C. Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulinas, 2003.

RODRIGUES, Adriano Duarte. Estratégias da comunicação. Lisboa: Editorial Presença, 1993. Apud RIBEIRO, Ana Paula Goulart. A mídia e o lugar na história. Lugar Comum, n. 11, NEPCOM/UFRJ, maio/ago. 2000.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; GOMES, Geam Karlo; SILVA, Ana Márcia dos Santos Honorato da. Multiletramentos na escola: uma entrevista com Roxane Rojo. Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico, Manaus, v. 8, n. 1, p. e199822, 2022. DOI: 10.31417/educitec.v8.1998. Disponível em: https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1998. Acesso em: 22 jun. 2025.

ROJO, Roxane. Práticas de linguagem no mundo digital: novos letramentos, multiletramentos e letramentos digitais. São Paulo: Parábola, 2019.

SARMENTO, Manuel J. A vez e a voz dos professores: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária. Porto: Porto Editora, 1994.

SCALZO, Marília. Jornalismo de revista. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SCALZO, Marília. Jornalismo de revista. São Paulo: Contexto, 2011.

SILVA, H. et al. Inclusão digital e educação para a competência informacional: uma questão de ética e cidadania. Ciência da Informação, Brasília, DF, v. 34, n. 1, p. 28-36, jan./abr. 2005.

SODRÉ, Muniz; FERRARI, Maria Aparecida. Técnica de reportagem. São Paulo: Summus, 1986.

SODRÉ, Muniz; FERRARI, Maria Helena. Técnica de redação: o texto nos meios de informação. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

SOUZA, R. C. de; VILARINHO, R. C. de O. Ethos docente e os discursos de responsabilização do professor: entre a autoridade e a culpa. In: FRADE, I. C.; CORRÊA, R. T. (org.). Discurso e educação: abordagens discursivas sobre práticas escolares. Campinas: Pontes, 2022. p. 57-75.

VILAS BOAS, Sergio. O estilo magazine: o texto em revista. São Paulo: Summus, 1996.

# APÊNDICES

## Apêndice A – Ficha de material didático

**Título**: Nome do Material Didático Entre discursos e pixels
**Título em inglês:** Didactic Material Between Discourses and Pixels

**Descrição do Material Didático e de sua finalidade:**

Material didático digital em formato e-book que apresenta, de forma didática, uma proposta de análise de discurso com apoio da Inteligência Artificial, utilizando prompts orientados para reflexão crítica sobre representações docentes na mídia pedagógica.

**Natureza:** Digital (E-book Online)

**Finalidade:**

Apoiar professores e pesquisadores na compreensão e aplicação de metodologias híbridas de análise discursiva, articulando linguagem, tecnologia e educação, com foco no uso crítico da Inteligência Artificial em pesquisas acadêmicas.

**Demanda:**

(X) Externa
( ) Edital
( ) Interna

**Avanços tecnológicos/grau de novidade:**

( ) Produção com alto teor inovativo: desenvolvimento com base em conhecimento inédito;
(x) Produção com médio teor inovativo: combinação de conhecimentos pré-estabelecidos;
( ) Produção com baixo teor inovativo: adaptação de conhecimento existente;
( ) Produção sem inovação aparente: produção técnica.

**Descrição da Abrangência realizada:**

O material foi desenvolvido no contexto do mestrado profissional, voltado a professores, pesquisadores e formadores, abordando a temática da análise do discurso, da representação do professor e do uso da Inteligência Artificial em pesquisas educacionais.

**Descrição da Abrangência potencial:**

O material pode ser aplicado em instituições públicas e privadas, em nível nacional, em cursos de formação docente e pós-graduação, com potencial impacto na ampliação do uso crítico da Inteligência Artificial em práticas formativas e investigativas.

**Descrição da Replicabilidade:**

O material pode ser replicado em diferentes instituições e disciplinas das Ciências Humanas, sendo adaptável a outros objetos discursivos, conteúdos educacionais e contextos de pesquisa que envolvam linguagem, mídia e tecnologia.

# ANEXOS

## Anexo I - Reportagens analisadas no capítulo 7

## Reportagem 1 – "Como educar uma geração digital?" (Nova Escola, 2019)

**Endereço da página:**

https://novaescola.org.br/conteudo/17450/como-educar-uma-geracao-digital

Publicado em NOVA ESCOLA 21 de Maio | 2019

Tecnologia

# Como educar uma geração digital?

**Professora Débora Garofalo faz uma reflexão sobre estar em sala com a Geração Z**

Débora Garofalo



Crédito: Getty Images

Provavelmente você já escutou que estamos no século 21, mas vivemos uma escola do século 19. Você também compartilha dessa sensação, professor? Quando falamos em Educação e olhamos ao nosso entorno, vemos que estamos muito distante da realidade que nos cerca. É realmente como se a escola estivesse parada no tempo e não tivesse acompanhado toda a transformação da sociedade – principalmente as tendências tecnológicas (mas não só). Reverter essa situação contextualizando a escola nesse novo tempo é fundamental para dialogarmos melhor com a aprendizagem e o engajamento dos nossos estudantes.

**LEIA MAIS** Que habilidades deve ter o professor da Educação 4.0

Nossos alunos são outros. Eles nasceram na era digital e estão acostumados a estímulos de aplicativos e plataformas digitais. Com esse estímulo constante desde muito pequenos, a chamada Geração Z (pessoas que se encontram na faixa etária entre 10 a 24 anos) não tem mais se concentrado nas aulas e na dinâmica do giz e lousa.

**Nativo digital**
O termo foi criado pelo norte-americano Marc Prensky e faz referência aos nascidos e crescidos com as tecnologias digitais presentes em sua vivência.

**Geração Z**
É a definição sociológica para a geração de pessoas que nasceram entre meados da década de 90 até o início dos anos 2010. Uma das características dessa geração é possuir grande facilidade com mídias digitais.

Entender essa mudança e o quanto ela impacta a Educação é essencial para transformar o aprendizado. Só assim vamos compreender os desafios, vencer as dificuldades e alcançar os benefícios de estar em maior sintonia com os estudantes.

**LEIA MAIS** **Como a tecnologia pode inspirar sua próxima aula**

## Como adaptar a escola a essa nova realidade

Não existe uma receita de bolo. O ponto de partida é contextualizar a tecnologia em sala de aula e fazer dos smartphones um aliado para as aulas. A medida que as tecnologias foram ganhando força na sociedade, a escola ficou inerte à questão: não foram trabalhados, por exemplo, temas essenciais, como internet segura, uso consciente das redes sociais, notícias falsas e dados. Todos esses temas são discussões necessárias para uma quebra de paradigma e cultural sobre a tecnologia e a vida digital. É um engano pensar que ter nascido em uma geração digital é o suficiente para garantir um bom uso do mundo digital. Por isso, é fundamental que o ponto inicial seja trabalhar essas questões com os estudantes, fazendo-os entender que a tecnologia tem o seu lado benéfico, mas, também um outro lado: o da dispersão que pode comprometer os estudos e até a segurança pessoal dos indivíduos.

## Pontos de atenção

Alguns aspectos requerem atenção, especialmente com o ensino de leitura. Quando os estudantes migram para as mídias digitais, a leitura é baseada em textos repletos de imagens. É necessário ter esse olhar e trabalhar em sala de aula com redes sociais e com textos multimodais, diminuindo os impactos deste novo mundo.

Trabalhar com textos das redes sociais como o Twitter, Facebook e Instagram é importante para trabalhar com a multimodalidade. Por meio dela os estudantes podem compreender a proposta das imagens, a interação (comentários) e a escrita, nem sempre seguida pela norma culta. São pontos essenciais, para fomentar a leitura em plataformas digitais, intensificando que os alunos se tornem responsivos ativos.

## Nova maneira de aprender

Outro ponto importante é compreender que os alunos aprendem e interagem de uma maneira diferente. O caminho é fomentar o diálogo, chamando atenção para o que estão compartilhando e a forma que estão interagindo com as ferramentas digitais. Trazer desafios novos para a sala de aula, também é fundamental para o processo de ensino aprendizagem. Algumas ferramentas contribuem para essa transição. Uma delas é o Google Classroom, que permite uma grande interação com o conteúdo a ser trabalhado, fazendo com o que estudantes também sejam produtores de tecnologias e não somente consumidores. A ferramenta permite uma a oportunidade de criar conteúdo, além de ser uma possibilidade para que muitos pais acompanhem o desenvolvimento dos alunos, integrando a escola e a família.

## Inserir ferramentas digitais ao planejamento

O caminho também perpassa em inserir ferramentas digitais ao planejamento e ao cotidiano escolar. Aqui, vale propor ações para que os alunos possam despertar para o protagonismo, como realizar um vídeo, documentário ou curta metragem. São ações que podem ser realizadas pelo celular e que fornecem um outro significado às aulas. Por permitir que os alunos se envolvam de forma significativa, esse tipo de atividade trabalha questões como colaboração, empatia e resoluções de problemas.

## Benefícios

Apesar de estarmos no processo de aprender a inserir as tecnologias nas aulas, é importante salientar o quanto que ela contribui para o aprendizado dos alunos e de professores. A tecnologia tem de ser encarada como uma propulsora da aprendizagem, sendo capaz de alavancá-la, de criar um espaço em que os alunos ganham autonomia para estudar e participar ativamente de seus estudos. Eles podem estar estudando sobre determinado assunto e recorrer a um vídeo no YouTube para compreender melhor sobre o assunto. Ferramentas digitais também colaboram para o raciocínio lógico e ajudam a desenvolver o pensamento criativo.

E você, querido professor, quais ações têm realizado em sua de aula para integrar a tecnologia ao contexto escolar? Conte aqui nos comentários e ajude a fomentar práticas pedagógicas!

Um grande abraço,

**Professora da rede Municipal de Ensino de São Paulo, formada em Letras e Pedagogia, mestranda em Educação pela PUC-SP, colunista de Tecnologia para o site da NOVA ESCOLA, vencedora na temática Especial Inovação na Educação no Prêmio Professores do Brasil e Top 10 no Prêmio Global Teacher Prize, considerado o Nobel da Educação.**

**Reportagem 2 – “Da pandemia nasce uma nova relação entre escola e família” (Nova Escola, 2020)**

**Endereço da página:**

https://novaescola.org.br/conteudo/19474/da-pandemia-nasce-uma-nova-relacao-entre-escola-e-familia

Publicado em NOVA ESCOLA 08 de Julho | 2020

Retratos da quarentena

# Da pandemia nasce uma nova relação entre escola e família

**Cerca de três em cada dez professores afirmam que os pais têm participado das tarefas escolares à distância**

André Bernardo

*As fotos desta reportagem foram tiradas remotamente pela fotógrafa Tainá Frota, através de videochamada com a professora Jane Ravagnani*



A professora Jane tem investido em atividades que envolvam a família durante o ensino remoto
Foto: Tainá Frota/NOVA ESCOLA

Em maio deste ano, a professora Jane Ravagnani, 55 anos de idade e 36 de formação, começou a ensinar seus alunos do 2º e 3º ano das Escolas Municipais Menino Deus e Eça de Queirós, ambas no município de Lucas do Rio Verde (MT), a falar e a escrever os nomes dos cômodos e dos móveis de uma casa em inglês. Para enriquecer o conteúdo, ela passou um exercício de montar pequenas maquetes. Mas, atenção: nada de ir à rua, em plena pandemia, para comprar material! A proposta foi usar o que tivessem em casa: caixas de fósforo, tampas de garrafa, pedaços de papelão... Para os alunos do 2º ano, a maquete seria da casa em si. Para os do 3º ano, de um dos cômodos, do que mais gostassem.

Dentro de algumas semanas, os primeiros registros das maquetes, em fotos ou em vídeos, começaram a chegar. E o resultado, garante Jane, superou as expectativas. “O retorno foi maravilhoso. Fiquei emocionada ao saber que teve mãe que costurou a ‘cortininha’ da sala com retalhos de pano”, relata a professora. “Mais do que trabalhar o vocabulário em inglês, como ‘living room’, ‘bathroom’ e ‘kitchen’, proporcionei às minhas turmas um momento de confraternização familiar. Pais e filhos sentaram juntos para fazer a tarefa escolar. As crianças já estão em casa, trancadas, sem poder sair ou brincar. Se não houver um lado lúdico, não aprendem”. Jane já tem planos para as maquetes, por isso, pediu para que os alunos as guardassem. Assim que voltarem as aulas presenciais, pretende fazer uma exposição no colégio.

**BAIXE A PESQUISA "A SITUAÇÃO DOS PROFESSORES DURANTE A PANDEMIA" AQUI**

Segundo a pesquisa *A situação dos professores no Brasil durante a pandemia*, realizada entre os dias 16 e 28 de maio, 31,9% dos docentes afirmam que a maioria dos pais e responsáveis tem participado das atividades a distância. Na rede privada, a participação familiar é de 58%. Na rede pública, é de 36%. "O índice não é baixo e revela interesse das famílias pela Educação dos filhos, mesmo numa situação tão incomum, na qual as famílias enfrentam desafios de toda ordem para sobreviver e manter os filhos aprendendo", analisa Alice Junqueira, coordenadora de projetos do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC). "O número mostra também que os familiares e responsáveis, ainda que com limitações, estão dedicando tempo e investindo recursos para ajudarem na aprendizagem dos filhos".

**Sala de aula virtual, dor de cabeça real**

São muitos os desafios enfrentados, tanto por professores quanto por familiares de alunos, no apoio das atividades a distância. A professora Jane, de Lucas do Rio Verde (MT), aponta dois deles: a adaptação às novas tecnologias e a perda da privacidade. "Pessoalmente, eu estava muito habituada a dar aula presencial. Por mais que tivesse treinamento on-line e suporte de tecnologia, confesso que custei a me adaptar às ferramentas digitais, como o Google Forms, por exemplo. No início, foi muito estressante", conta. "Desde que a pandemia começou, não tenho mais horário para nada. Tenho trabalhado uma média de 14 horas por dia, sete dias na semana. Não sei mais o que é sábado, domingo ou feriado. Recebo mensagens no meu WhatsApp a qualquer hora do dia e da noite", relata.

Os pais e responsáveis, pondera a docente Tatiana Poletto, 44 anos de idade e 18 de magistério, também têm os seus perrengues. Ela dá aula em duas instituições: para alunos do 1º ano do Fundamental de uma escola pública, a Professor Manoel Simões, e para alunos do 2º ano de um colégio particular, o Ressurreição Santa Maria, ambas no município de Assis, no interior de São Paulo. "Na medida do possível, tanto os pais da rede pública quanto os da particular, tentam ser atuantes e participativos", afirma Tatiana. "Em ambos os casos, foram criados grupos de WhatsApp para facilitar a interação escola-família. Mas, no caso dos alunos da rede pública, a comunicação on-line é um pouco mais difícil por falta de internet mesmo. Às vezes, a conexão cai. Outras vezes, o pacote acaba. Há todo esse inconveniente", explica.



Em um desafio como esse, a educadora tem apostado e diferentes ferramentas digitais para levar aos alunos. Foto: Tainá Frota/NOVA ESCOLA

Tanto na Educação Infantil quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental, apenas 3% dos professores afirmam que todas as famílias têm participado (acesse os dados da pesquisa aqui). Na Educação Infantil, 51% dos professores relatam que poucas famílias têm participado e 32% que a maioria tem participado. Nos Anos Iniciais, os números são, respectivamente, de 43% e 42%. "Os pais dos alunos menores são bastante participativos. Chegam a sentar ao lado dos filhos para fazer as atividades escolares. Já os pais dos maiores tentam dar autonomia aos filhos. E isso, infelizmente, não dá certo. Em vez de fazerem as atividades escolares sozinhos, eles simplesmente não fazem", garante Raquel Santos, 37 anos de idade e 21 de magistério, coordenadora pedagógica da Escola Paulista, em São Paulo (SP).

Diante desses e de outros empecilhos, professores usam de criatividade para o conteúdo escolar chegar até seus alunos. No caso da professora Jane, ela não se contenta em usar o Google Forms para dar aula. Mais que isso, grava áudio para os alunos reconhecerem sua voz ou, ainda, vídeos com a musiquinha que ela costuma cantar quando entra em sala de aula. Já a professora Tatiana, de Assis, no interior de São Paulo, garante que todos possam acessar as atividades também com a preparação de atividades impressas. "Quando a família do aluno não consegue buscar o material na escola, a prefeitura entrega em casa, com toda a segurança, para as crianças", diz.

Por essas e outras, tanto Jane quanto Tatiana são da opinião de que, apesar dos pesares, a relação entre família e escola melhorou durante a pandemia. Ficou mais próxima, intensa, colaborativa. "A família se obrigou a participar mais da vida escolar de seus filhos. Isso, para a formação da criança, é excelente", afirma a professora de Lucas do Rio Verde (MT). "Antes do confinamento, muitas famílias nem ligavam. Hoje, elas se interessam mais, correm atrás", acrescenta a docente de Assis (SP). "Todos nós, pais, alunos, docentes e gestores, somos elos de uma mesma corrente. Precisamos uns dos outros", completa. Mas Raquel, a coordenadora pedagógica de São Paulo (SP), pondera que nem todos têm conseguido encontrar tempo na rotina: "Muitos pais, durante a quarentena, estão trabalhando tanto ou mais do que antes. Falta tempo".

**O primeiro dia do resto do ano letivo**

Em um ponto, no entanto, todas concordam. No retorno às aulas presenciais, o relacionamento entre responsáveis e professores será outro, diferente do que era antes da chegada da covid-19. Como diria aquela velha canção do Roberto Carlos, "daqui pra frente, tudo vai ser diferente". Na opinião de Raquel Sanches, da Escola Paulista, as famílias vão dar mais valor à escola. "Os pais e responsáveis estão vendo a dificuldade que é para colocar boa parte dos alunos para fazer uma tarefa escolar. O desafio é grande e só agora eles se deram conta disso. Muitos deles, penso eu, achavam que era só chegar na sala de aula, abrir o livro e estava tudo certo. A quarentena deixou claro que famílias e escolas precisam estar unidos em torno de um mesmo objetivo: a Educação das crianças", explica Raquel.

Para Alice Junqueira, do CENPEC, o aprofundamento da relação entre escola e família poderá ser um dos legados pós-covid-19. "Com a pandemia, os professores estão 'entrando' na casa das famílias via internet ou WhatsApp, e tendo a oportunidade de conhecer as profundas dificuldades que enfrentam". Da mesma forma, a especialista pondera que os pais também estão tendo a oportunidade de conhecer melhor os professores dos filhos e de valorizar o trabalho docente. "Dessa aproximação, o entendimento de que família e escola podem mais se caminharem juntos começa a ganhar força, não mais da boca para fora, mas, sim, a partir de uma experiência vivida. Se essa parceria tem sido possível em ambientes virtuais e num momento tão difícil, imaginamos que, na volta às aulas, será possível aproximar as famílias ainda mais da escola, por meio de propostas lúdicas que envolvam pais e filhos", vislumbra a psicóloga.



Durante a sessão de fotos, a educadora fez questão de usar uniforme e crachá da escola, porque é o sente falta nesse período de aulas a distância. Foto: Tainá Frota/NOVA ESCOLA

Quando será a volta às aulas presenciais e a exposição de maquetes da professora Jane? Ela ainda não faz ideia. Mas, como será, ela imagina: uma choradeira só. "Já imaginou a emoção do primeiro dia? Vou ficar desidratada de tanto chorar", brinca a professora que dá aula para 26 turmas, de até 30 alunos cada. É, haja

**Reportagem 3 – “Legado do ensino remoto: tecnologia chegou à sala de aula, mas há desafios” (Nova Escola, 2022)**

**Endereço da página:**
https://novaescola.org.br/conteudo/21310/legado-do-ensino-remoto-tecnologia-chegou-a-sala-de-aula-mas-ha-desafios
Publicado em NOVA ESCOLA 28 de Julho | 2022

Prática pedagógica

# Legado do ensino remoto: tecnologia chegou à sala de aula, mas há desafios

## Educadores compartilham aprendizados que estão sendo aplicados na volta ao ensino presencial, mas é preciso avançar na questão da equidade e trabalhar com intencionalidade pedagógica

Tatiane Calixto




*Em Praia Grande (SP), estudantes do 6º ano da EM Orestes Quércia utilizam recursos tecnológicos durante aula de Língua Portuguesa.* **Foto: Fernanda Luz/NOVA ESCOLA**

Links para aulas, conteúdos enviados por aplicativos de mensagens e até uso de redes sociais. A rotina escolar durante o distanciamento social e o ensino

remoto, impostos pela pandemia de Covid-19, deixou uma série de aprendizados. A tecnologia, que em muitos casos parecia distante, de repente invadiu as aulas e, ao que tudo indica, seguirá assim.

"Os professores tiveram de responder rápida e emergencialmente ao contexto gerado pela pandemia. Também se empenharam em aprender mais sobre ferramentas digitais para o engajamento dos alunos. É claro que todo esse esforço deixou um legado em termos de aprendizado e, principalmente, de fluência digital que beneficia qualquer contexto, seja online ou presencial", avalia Carla Arena, gerente da comunidade de líderes do Grupo de Educadores Google no Brasil e cofundadora do Amplifica, iniciativa que busca capacitar educadores para o uso de ferramentas digitais.

Carla vê a tecnologia como um portal, levando o mundo para a sala de aula ao mesmo tempo em que coloca a sala de aula no mundo. E mais: serve para dar voz aos alunos em meios que eles já orbitam. "As tecnologias também ajudam a tornar os processos visíveis, e, assim, os professores podem trabalhar as lacunas e diferenciar as aprendizagens", diz.

A própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contempla a utilização da tecnologia. Entre as dez competências gerais da Educação Básica está "compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva".

Essa herança, porém, reafirmou o desafio de incorporar as ferramentas tecnológicas com intencionalidade pedagógica e equidade, para que favoreça as aprendizagens e beneficie todos os estudantes – devido à falta de conectividade e dispositivos, uma grande parcela dos alunos, sobretudo de escolas públicas, não teve acesso às aulas online.

## Mudanças sem volta

No final de 2019, Linaldo de Oliveira, professor de Ciências da Natureza na EMEF Iraci Rodrigues de Farias Melo, em Mogeiro (PB), conta que ouviu um palestrante falar sobre a Educação do futuro. "Ele dizia que nessa Educação 4.0 nós iríamos inserir tecnologia na sala de aula. Só que a previsão era que isso acontecesse em três anos. Mas, poucos meses depois, estourou a pandemia, que fez a gente ser 4.0 à força", lembra o professor, um dos vencedores do Prêmio Educador Nota 10 de 2022.

Para o professor, inúmeras ações que tiveram origem ou ganharam destaque no ensino remoto estão sendo hoje consolidadas, e é impossível pensar a sala de aula sem esses recursos. "De fato, a sala de aula pós-pandêmica não volta ao mesmo formato de antes."

As experiências na EMEF Iraci Rodrigues de Farias Melo servem de exemplo. O docente conta que, tanto para ele quanto para os colegas, a utilização do Google Sala de Aula tornou-se rotina na volta às atividades presenciais. Segundo ele, a plataforma é muito útil para tarefas de casa que aprofundam o conhecimento adquirido em classe.

"Antes, eu ia dar aula de Ecologia, e meu aluno só tinha um livro didático para

ver a foto de uma onça pintada. Agora, é possível ver imagens e vídeos do animal. A tecnologia permite usar o Maps, que possibilita que eu caminhe pelas áreas de preservação da caatinga e de outros biomas sem sair da sala de aula. Então, isso abre oportunidades para os professores diversificarem as aulas e um universo para o aluno", complementa.

Para ele, a tecnologia permite que o estudante participe ativamente do processo de aprendizagem e tenha a oportunidade de fazer e experimentar mais durante as aulas, tornando-se mais crítico.




**Foto: Fernanda Luz/NOVA ESCOLA**

## Comunicação ampliada e aulas mais dinâmicas

Em Praia Grande (SP), a professora Magda de Oliveira Almeida, que dá aulas de Língua Portuguesa para alunos do 6º ano da EM Governador Orestes Quércia, avalia que um dos maiores legados deixados pelo ensino remoto foi a ampliação dos canais de comunicação da unidade.

O grupo de WhatsApp e o site criado no início da pandemia continuam ativos, mas a professora e outros docentes criaram seus próprios sites e vêm utilizando-os para consolidar muitos aprendizados adquiridos no ensino remoto. "Eu e outros professores criamos sites referentes aos nossos conteúdos e deixamos os links na página da escola. Lá, trabalhamos individualmente nossas atividades. Então, eu acredito que a pandemia criou uma predisposição maior para uso dos recursos tecnológicos e o entendimento de que a educação continua para além dos portões *[da escola]* e se faz também a distância."

Apaixonada por tecnologia, Magda utiliza diversas ferramentas digitais em suas aulas e lança mão do site nas atividades presenciais e também para tarefas dos alunos em casa. "Nesse site, eu concentro vídeos, imagens e recursos referentes

às aulas. Se vamos fazer uma história em quadrinhos, eu já coloco lá um programa para eles criarem seus avatares e personagens para utilizarmos na criação dos quadrinhos digitais", conta.

O site tem ainda atividades extras para reforçar o conteúdo, livros interativos e músicas. "Como a rede municipal da cidade disponibiliza wi-fi, os alunos que não têm acesso em casa podem acessar o site na escola, e, mesmo durante minhas aulas, eu reservo um tempo para isso. É uma forma de atender às várias realidades, já que não são todos os alunos que têm internet de boa qualidade ou aparelho disponível", afirma a professora.

Magda também diz que a conectividade e os recursos digitais abriram a escola para o mundo. "Você consegue envolvê-los porque usa recursos diferenciados. Isso incita a participação, e a aula fica mais dinâmica."



*A professora Magda utiliza ferramentas digitais em suas aulas e lança mão do site nas atividades presenciais e também para tarefas dos alunos em casa.* ***Foto: Fernanda Luz/NOVA ESCOLA***

**Como usar a tecnologia para criar trilhas de aprendizagem e engajar os alunos**

*Carla Arena, coordenadora do Grupo Educadores Google no Brasil e fundadora da Amplifica, dá algumas dicas*

Cada vez mais tem se destacado a importância dos dados no processo de fazer o aluno trilhar um caminho de desenvolvimento. Uma forma simples e prática de o professor começar esse processo, segundo a especialista, é fazer avaliações diagnósticas e formativas no Google Formulários.

Com isso, o professor pode analisar os resultados gerados na planilha para definir estratégias de remediação e recomposição da aprendizagem. O Formulários, além de gerar a planilha com todos os dados do aluno, traz também gráficos que auxiliam na visualização e na interpretação dos dados.

Com o Formulários, o professor também pode criar trilhas de aprendizagem personalizada. Dependendo da resposta do estudante, ele é direcionado para atividades com o intuito de reforçar os conteúdos com os quais têm mais dificuldade.
A tecnologia também pode tornar as aulas mais dinâmicas e divertidas, engajando os estudantes. Para isso, Carla sugere plataformas como Kahoot, Wordwall, Quizziz e Genially, que podem integrar as propostas dos professores com jogos e atividades interativas.

## Objetivos claros e propósito para orientar atividades

As marcas das mudanças trazidas pelo ensino remoto também estão presentes no dia a dia de Paulo Roberto Magalhães, professor de Geografia na EMEF Duque de Caxias, em São Paulo (SP). Ele também é um dos vencedores da 24ª edição do Prêmio Educador Nota 10.
Assim como a maioria dos docentes, Paulo teve de desenvolver às pressas soluções para atender seus alunos durante as aulas remotas, readequando, com a ajuda da tecnologia, projetos que ele já realizava com as turmas. Com isso, o docente elaborou caminhadas virtuais com o Google Tour Creator e criou apresentações digitais em quadrinhos.
Se lá atrás ele precisou da ajuda dos próprios alunos e de horas durante a madrugada para encontrar e aprender sobre aplicativos para utilizar nas atividades, hoje a tecnologia foi incorporada de vez. Além das aulas de Geografia, Paulo passou a exercer a função de professor de Educação Digital na EMEF Duque de Caxias, após a experiência com as atividades remotas.
Ele conta que as aulas na sala de informática tornaram-se mais frequentes. E não só devido às suas atividades, mas pela utilização dos outros professores. “Depois da pandemia, a sala de informática foi democratizada. O que percebo também é que os alunos voltaram com dificuldades, e os professores me pedem muito conteúdo da área digital para diversificar as aulas e ajudar com essas questões.”
De acordo com Paulo, lousas digitais serão implantadas na unidade para estruturar melhor a utilização dos recursos tecnológicos. No entanto, o professor chama a atenção para o papel da tecnologia na rotina escolar. “A tecnologia não tira a importância do professor. O professor é fundamental. E, às vezes, é extremamente significativo que, com giz ou canetão, ele escreva na lousa porque é importante o aluno ver aquela imagem e entender que aquelas são as palavras do professor. A tecnologia veio para ajudar, mas tem o lugar dela.”
Para a educadora Carla Arena, a tecnologia pode ser uma aliada na recomposição de aprendizagens, mas a utilização das ferramentas digitais precisa ser orientada por objetivos pedagógicos e alinhada com a formação dos professores e as habilidades que os estudantes precisam desenvolver. “Outros aspectos a se considerar em relação às ferramentas são o nível de conectividade disponível e a maturidade digital dos alunos. Uma ferramenta com várias funcionalidades só será eficaz se estiver alinhada a boas estratégias

pedagógicas e à sensibilidade quanto ao contexto educacional dos professores e alunos", destaca.

## Conectividade e acesso ainda são desafios a serem vencidos

Considerar, no entanto, que o ensino remoto trouxe um avanço no uso da tecnologia de forma uniforme para todas as salas de aula do país não corresponde à realidade. Entre redes, estados e municípios, houve diferenças enormes em relação a acesso, infraestrutura, conectividade e formação para o ensino digital – e essas questões continuam agora.

A pesquisa TIC Educação 2021 - Edição Covid-19, realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), mostrou um pouco desse cenário. Foram ouvidos professores dos ensinos Fundamental e Médio de escolas públicas e particulares, localizadas tanto em áreas urbanas quanto rurais do Brasil, entre setembro de 2021 e abril deste ano. Em um dos recortes, os pesquisadores quiseram saber o quanto determinados fatores dificultavam ou não o uso de tecnologia nas escolas. O número insuficiente de computadores por alunos, a baixa velocidade da internet e a ausência de formação específicas foram os principais aspectos assinalados pelos docentes entrevistados das redes municipais e estaduais.

Roberta Taffarello é professora de Educação Especial na rede municipal de Vinhedo (SP) e, desde 2019, atua com formação de professores em tecnologia. Ela conta que a rede implantou o Google Workspace em 2019, e, em 2020, com a chegada da pandemia, a plataforma foi essencial. "Mas enfrentamos o desafio do acesso, que ainda continua, pois muitos estudantes possuem acesso precário ou então não têm o dispositivo para uso", afirma.

Outro desafio acontece nas próprias formações. Segundo Roberta, ela precisa ajudar alguns professores a vencer o receio que têm de usar a tecnologia. Às vezes, o professor fica receoso por achar que não faz parte do mundo dele e acaba não trabalhando isso com os estudantes. Porém, tento mostrar que essa pode ser uma grande oportunidade para todos aprenderem juntos."

## Capacitação docente e diferentes experiências e aprendizados

Regia Mabel Freitas, que cursa pós-doutorado em Educação, é mestre em Políticas Públicas e especialista em Novas Tecnologias da Comunicação e Informação na Educação, reforça que, apesar dos esforços, muitos docentes não tiveram uma formação geral para efetivamente repensar as trilhas de ensino e aprendizagem com o uso da tecnologia, e agora isso precisa ser levado em consideração. "Dessa forma, as aulas não mergulharam com propriedade no âmago da riqueza tecnológica e metodológica, pautando-se muitas vezes na velha educação bancária, já tão criticada desde Paulo Freire, mas dessa vez na esfera da virtualidade."

Ela também ressalta que houve muita diferença na distribuição de aparatos e na garantia de estrutura pelas redes do país afora para que os professores organizassem suas aulas remotas, o que reflete também em experiências e aprendizados. Segundo ela, os desafios da Educação são muitos e, sozinha, a

tecnologia não poderá fazer mágica. “Além de pensá-la com intencionalidade, é preciso investir na formação dos professores e em outras estratégias no processo de ensino-aprendizagem.”

No entanto, ela reconhece que uma mudança positiva, trazida pelo uso da tecnologia, foi o estreitamento de laços entre profissionais da Educação. Para ela, as ferramentas digitais permitiram que as equipes de gestores, coordenadores e professores fossem mais sinérgicas do que antes. “Eis o maior legado da pandemia na rede pública. Exercitou-se a dialética com respeito até porque tivemos da criação do primeiro e-mail até a estreia de uma planilha do Excel. Afinal, a diversidade é imensa nos mais de 5.500 municípios brasileiros. Assim, a cada elaboração exitosa de um questionário do Google Forms, [*tivemos*] aplausos de admiração. Vimos festejos coletivos a cada vídeo gravado sem o ruído da vizinhança. Espero que essa cumplicidade no enfrentamento do porvir não se dilua”, finaliza.

**Chips e Centro de Mídia permanecem em São Paulo**

*De acordo com a Secretaria de Educação, recursos tecnológicos continuam sendo utilizados*

Muitas redes pelo Brasil investiram em infraestrutura durante o ensino remoto, o que pode ajudar agora no ensino presencial. A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, por exemplo, informou à NOVA ESCOLA que segue distribuindo os mais de 750 mil chips adquiridos para professores e alunos no início do ensino remoto.

O Centro de Mídias de São Paulo também foi integrado ao dia a dia, conforme a Secretaria. Além de transmitir as aulas, o Centro proporcionou troca com os alunos, formação para professores, seminários, debates e participação dos estudantes.

“Os professores têm a possibilidade de utilizar a tecnologia para gravar vídeos e explicações para complementar as aulas que são dadas em sala de aula presencialmente. Nos debates e seminários, os alunos podem discutir sobre programas da Secretaria, como Bolsa do Povo, Dignidade Íntima e Trilha Antirracista, que servem tanto para alunos quanto para professores e diretores como melhorias das práticas sociemocionais”, pontua a Secretaria em nota.

**Reportagem 4 – “Tecnologia na educação: como ela pode favorecer a aprendizagem” (Nova Escola, 2023)**

**Endereço da página:**
https://novaescola.org.br/conteudo/21760/uso-pedagogico-tecnologia-na-educacao
Publicado em NOVA ESCOLA 10 de Outubro | 2023

Planejamento

# Tecnologia na Educação: como ela pode favorecer a aprendizagem?

## Recursos tecnológicos devem ser usados com intencionalidade pedagógica e de forma significativa para promover a criação e a experimentação dos alunos

Thais Paiva



O uso de tecnologia deve ter intencionalidade pedagógica e contribuir, de fato, para o processo de ensino e aprendizagem. Foto: Getty Images

À primeira vista, os números sobre tecnologia no ambiente escolar impressionam: segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2019, divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2020, 88,1% dos estudantes brasileiros têm acesso à internet e 81% das escolas públicas do país possuem laboratórios de informática.

No entanto, um olhar mais atento revela um problema muito mais profundo: na Educação Básica, enquanto 4,1 milhões de estudantes da rede pública não têm acesso à conectividade, apenas 174 mil alunos do setor privado não possuem conexão à rede. A desigualdade não para por aí, evidenciado-se também quando o recorte é geográfico. Nas regiões Norte e Nordeste, o percentual de alunos de escolas públicas que utilizam a internet cai para 68,4% e 77%, respectivamente.

Apesar dos avanços rumo à inclusão feitos nos últimos anos, o retrato trazido pelo estudo evidencia os muitos desafios que as escolas públicas enfrentam para implementar um currículo alinhado à cultura digital, uma das competências gerais da Educação Básica estabelecida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

"No período da pandemia, vimos que nossos alunos de escolas públicas não têm acesso à conectividade", aponta Débora Garofalo, diretora de Inovação na empresa Multirio, vinculada à Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (RJ). "Esse cenário mostra a importância de fomentar políticas públicas para o ensino das tecnologias e para a garantia da democratização do acesso a esses estudantes."

## Diferentes aspectos da tecnologia educacional

Garantir a universalização é, porém, só o primeiro passo. Conforme explica Paulo Blikstein, professor da Universidade de Columbia, nos Estados Unidos, e diretor do Transformative Learning Technologies Lab, "você pode colocar internet em todas as escolas e isso não quer dizer que a aprendizagem vai melhorar."

Para mostrar a dimensão do desafio no Brasil, o professor diferencia três camadas envolvidas quando utilizamos o termo tecnologia educacional. "Uma primeira camada são as tecnologias que chamamos de 'infraestrutura': conectividade, existência de computadores, equipamentos, etc, que são pré-requisitos para fazer as outras coisas.

A segunda é o que a gente denomina de 'tecnologias de ensino', isto é, tudo que otimiza o ensino mais tradicional, como softwares de correção e otimização de textos e aulas de reforço em vídeo. Seria um uso para otimizar a escola, mas do jeito que ela já é. Isso tem um reflexo pequeno, mas importante", diz.

E, finalmente, há a terceira camada, em que de fato ocorre uma mudança revolucionária no processo de ensino e aprendizagem: o uso das chamadas tecnologias de criação e experimentação, baseadas em metodologias ativas de aprendizagem como laboratórios makers e softwares de simulação de ciências, entre outros. "O que o mundo está fazendo é esta terceira camada, que é mudar a cara da escola, ter mais horas para testar teorias, por exemplo, com os alunos em laboratório", afirma Paulo.

**Leia também: Blikstein: "Ferramentas tecnológicas devem ser usadas quando há um propósito pedagógico e não porque são novas ou modernas"**

## Cultura digital e BNCC

A BNCC estabelece que uma das competências gerais da Educação Básica é "compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva".

Assim, o documento reconhece a cultura digital como competência e afirma que a tecnologia tem papel fundamental na formação do aluno. O estudante deve dominar o universo digital e ser capaz de fazer uso qualificado e ético das diversas ferramentas existentes e de compreender o pensamento computacional e os impactos da tecnologia na vida das pessoas e da sociedade.

## Sem intencionalidade pedagógica não há inovação

Docente da pós-graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida pesquisa Novas Tecnologias em Educação e concorda que o desafio da escola pública vai muito além da mera inclusão digital.

Segundo ela, por se tratar de um contexto emergencial, durante a pandemia, o ensino remoto priorizou o domínio instrumental, mas a dimensão pedagógica do uso das tecnologias ficou em segundo plano. "Se você não usar a tecnologia de modo relevante, significante para a prática, você não terá inovação pedagógica", resume.

Ela defende que a utilização das tecnologias na escola deve trazer, sobretudo, contribuições para o processo de ensino e aprendizagem. "Quando falamos do uso com intencionalidade pedagógica, estamos falando de uma utilização que realmente integra as funcionalidades que as tecnologias oferecem aos objetivos de aprendizagem, ou seja, ao próprio currículo."

Para ela, a concepção de tecnologia como linguagem e instrumento da cultura é a que deve sobressair. "As novas tecnologias fazem parte da nossa cultura. Nós já temos nosso pensamento estruturado por elas. Então, os alunos automaticamente se reportam a ela na sua aprendizagem", destaca.

## Necessidade de formação dos professores para uso da tecnologia

A apropriação das novas tecnologias, por sua vez, exige formação docente. Mais do que instrumentalizar o professor para o manejo técnico, ele precisa ter clareza das possibilidades que as novas tecnologias oferecem.

"Pensar a prática docente significa planejamento. A formação de professores para integrar as TICs aos processos de ensino-aprendizagem tem que aliar o

processo de apropriação dessas tecnologias a uma discussão sobre pensamento tecnológico, em uma perspectiva crítica", ressalta Maria Elizabeth. Ela argumenta que é preciso fazer a crítica sobre a própria mídia, as fontes de educação e pesquisa, para que professores e alunos não caiam "nessa questão terrível da informação falsa".

Débora endossa essa visão. Ela acrescenta que a maioria dos professores não vivenciou a formação tecnológica para replicá-la, o que gera insegurança. "Basta ver a discussão que temos sobre inserir ou não aparatos tecnológicos, como celulares, na sala de aula. São coisas que estão chegando agora na mão do professor e eles se sentem despreparados", opina.

**Leia também: Como educar uma geração digital?**

## Digitalizar a escola 100% ou preservar o analógico?

Já são vários os exemplos pelo mundo que evidenciam esse dilema. A Suécia, por exemplo, que desde a década de 1990 vinha adotando a informatização massiva de seus materiais didáticos e aulas, voltou atrás e retomará a distribuição dos livros impressos. A decisão do governo veio após a queda no desempenho dos estudantes nas provas de leitura e segue orientações de órgãos de saúde que apontam que o uso excessivo de telas na infância e adolescência pode trazer prejuízos na comunicação, problemas no sono e atrasos no desenvolvimento cognitivo.

No Brasil, as discussões também proliferam. Em São Paulo, o anúncio da rede estadual de adotar um material 100% digital para as turmas a partir do 6º ano do Ensino Fundamental gerou polêmica, e a Secretaria de Educação recuou da decisão. Na cidade do Rio de Janeiro, a prefeitura publicou, no início de agosto, um decreto proibindo o uso dos celulares pelos alunos nas aulas, exceto nos casos em que são autorizados pelos professores para fins pedagógicos. Outros debates também seguem, como o uso do ChatGPT na Educação.

Os especialistas ouvidos pela reportagem reiteram que a incorporação dos recursos digitais nunca deve ser uma finalidade em si, mas compor uma estratégia pedagógica por meio da qual seja possível incrementar o processo de ensino e aprendizagem.

## Tecnologia como meio e não fim

Inaugurado em 2022, o Projeto GET (Ginásio Educacional Tecnológico) da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro foi criado para colocar em prática as possibilidades que as novas tecnologias trazem para a Educação. Equipadas com modernos recursos tecnológicos, como impressoras 3D, laboratórios makers, tablets, entre outros, essas escolas se diferenciam das

demais pela sua metodologia: partem das necessidades reais vividas pelos alunos para, com o auxílio da tecnologia, trabalhar o currículo da rede.
"São escolas que passam por uma reformulação não só na sua estrutura física, mas pedagógica. Os equipamentos aqui não são os fins, mas os meios para a aprendizagem", salienta Cadu Jascone, coordenador do projeto. "Remodelamos o processo de aprendizagem, saindo da teoria instrucionista, na qual o aluno copia a matéria e vai para casa fazer lição, para trabalhar com a teoria construcionista, em que o aluno é ativo no processo de aprendizagem."
Valendo-se de metodologias ativas, os alunos do GET aprendem por meio da resolução de situações-problema. "As habilidades do currículo são desenvolvidas por meio do questionamento dos alunos. Partimos de perguntas instigantes ou objetos transicionais para começar um projeto, que pode ser mensal, bimestral ou semestral", conta Cadu. "Temos hoje um consumismo digital, uma sociedade que consome tecnologia. E nós fomentamos o protagonismo digital, uma formação para a cidadania."

## Novas tecnologias e protagonismo dos estudantes

É ao longo do desenvolvimento dos projetos que a tecnologia entra para que os alunos possam aprender de forma diferenciada, dando concretude às teorias vistas em sala de aula. As aulas de geometria, por exemplo, podem começar em sala com papel e régua para, em seguida, serem retomadas nos laboratórios com o uso de softwares como o GeoGebra, que possibilita criar trapézios, pirâmides e outras figuras em três dimensões. Posteriormente, os alunos podem tocar em suas criações ao imprimir seus modelos por meio de uma impressora 3D.
Outras vezes, a tecnologia utilizada nas escolas é muito mais corriqueira do que se imagina, como o uso de uma máquina de costura. Em uma das escolas GET, os alunos estão trabalhando Matemática e outras áreas do conhecimento por meio da confecção de uma colcha de retalhos. Eles usam unidades de medida, figuras geométricas, raciocínio lógico para, por exemplo, intercalar a cada três retângulos um quadrado. "E essa é a lógica da programação: uma sequência de 0 e 1 que, dependendo da ordem, cria um efeito. E dá para interligar isso com Ciências, afinal, o que é o DNA? É um conjunto de códigos", exemplifica Cadu.
As conexões não param por aí. A colcha de retalhos também foi ponto de partida para trabalhar a questão da ancestralidade das famílias dos alunos. Como muitas se dedicam ao Carnaval, é costume de grande parte dos estudantes saírem da escola e irem ao barracão para ajudarem a costurar as fantasias para as escolas de samba. "Isso, antes, era uma vergonha para eles, principalmente para os meninos. Então também foi uma oportunidade para trabalhar a equidade de gênero, falando que os meninos também podem costurar", diz o coordenador do projeto.
Além de aulas mais instigantes e em consonância com a realidade e cultura dos alunos, Paulo Blikstein acredita que a integração das novas tecnologias ao currículo escolar de forma a potencializar o protagonismo dos alunos é uma forma de prepará-los para uma sociedade que requer um conhecimento cada vez mais complexo. E não se trata apenas de compreender o que é um algoritmo.

"Temas como racismo e mudança climática são questões complexas que exigem raciocínio, engajamento, e não uma fórmula pronta para decorar. A gente precisa de uma educação mais problematizadora para uma escola que eduque para o século XXI", finaliza.

**Reportagem 5 – “Como os professores podem usar a inteligência artificial de forma pedagógica e ética?” (Nova Escola, 2024)**

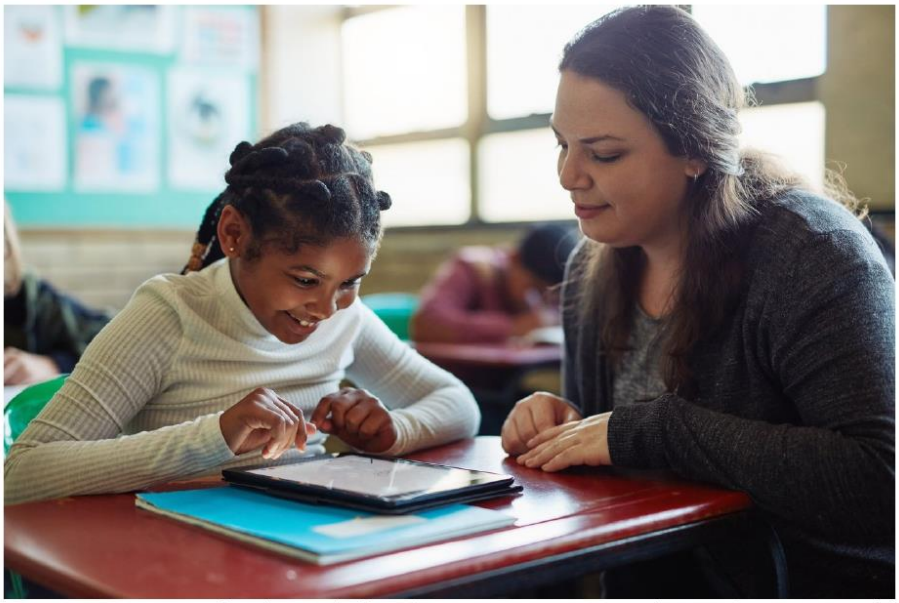
**Endereço da página:**
https://novaescola.org.br/conteudo/22055/como-usar-a-inteligencia-artificial-de-forma-pedagogica-e-etica
Publicado em NOVA ESCOLA 19 de Dezembro | 2024

Tecnologia

# Como os professores podem usar a inteligência artificial de forma pedagógica e ética?

**Seja dentro ou fora de sala de aula, o uso de tecnologias de IA deve levar em consideração suas potencialidades**

NOVA ESCOLA



Ferramentas com esse tipo de tecnologia estão presentes no contexto dos estudantes, o que exige que o professor saiba como, quando e por que usar a IA. Foto: Getty Images

Desde que a **inteligência artificial** (IA) generativa ganhou popularidade e passou a fazer parte do nosso cotidiano, muitas discussões têm sido feitas sobre o uso desse tipo de **tecnologia** na educação. O plágio em trabalhos escolares e o receio que o professor tem de ser substituído são alguns dos temas que mais aparecem quando o assunto é o **uso de IA na escola**.

De acordo com especialistas, porém, essas duas questões são as mais simples de serem resolvidas – e, de longe, não são os maiores desafios da IA. “Essa ebulição em torno da IA generativa repete o que acontece sempre que surge uma nova tecnologia. No que se refere à educação, é ainda mais complicado porque os professores costumam ter dificuldade de interagir com as tecnologias”, comenta Lynn Alves, doutora em Educação e professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA). “O plágio, por exemplo, não é uma questão nova, só está mais atual e complexa. Quando eu era criança, se copiava dos livros didáticos. Infelizmente, a escola não se preocupa em ensinar o que é pesquisa. Os professores mandam pesquisar e os alunos copiam”, continua. A complexidade citada por Lynn se refere a tudo o que está por trás da construção de uma IA: sua transparência (ou a falta dela), seus vieses, os dados pessoais que são coletados, as falhas e as alucinações, e assim por diante. Por mais que as ferramentas sejam fáceis e amigáveis de mexer, existe um universo complexo que

precisa ser compreendido pelos professores para que a **tecnologia seja usada de forma ética e pedagógica**. Larissa Santa Rosa, especialista em Educação e Tecnologia, aponta que o desconhecimento da IA faz surgir medos infundados. "A IA nunca irá substituir o humano no processo, na prática, essas ferramentas servem como apoio e seu uso deve ser sempre mediado", explica.

**Leia também: Como a IA pode colaborar com sua aula**

## IA: usar ou não usar, eis a questão?

Na visão das especialistas, usar ou não usar IA no processo pedagógico já não é mais a questão. Afinal, as ferramentas com esse tipo de tecnologia estão presentes no contexto dos estudantes. Passa a ser necessário, no dia a dia do professor, saber como, quando e por que usar a IA.

"Não tem mais como proibir essas ferramentas. O que precisamos entender é como usar essas tecnologias de forma crítica e analisando os pontos positivos e negativos para fazer escolhas", opina Lynn. O primeiro passo é conhecer mais as IAs, começando pelo entendimento de que elas **vão muito além da IA generativa** - embora essa ferramenta tenha representado um salto significativo na disseminação desse tipo de tecnologia. As IAs, inclusive, já fazem parte do nosso cotidiano muito antes dessa ferramenta específica chegar ao mercado.

"A evolução da IA começou na década de 1950. E, nos últimos anos, vem sendo utilizada em várias aplicações do nosso dia a dia, inclusive na educação", comenta Vera Cabral, diretora de Industria da Educação para a Microsoft Américas. Para estes fins, a mais usada é a IA generativa, ou genAI, o modelo por trás do Copilot da Microsoft e de tantas outras. Essa **tecnologia é capaz de gerar conteúdo**, como texto, imagem e vídeo, graças a sistemas que aprendem com base em gigantescos bancos de dados, conseguindo criar conteúdo próprio a partir de outros previamente analisados.

### O que é IA e como aparece na nossa vida?

IA é o nome dado à tecnologia por trás de sistemas que fazem com que máquinas consigam simular a capacidade humana de resolução de problemas.

Além das genAIs, capazes de gerar conteúdo a partir da leitura e análise de bancos de dados, existem diversos tipos de IA no nosso cotidiano:

**Algoritmos de redes sociais**: geralmente, as plataformas combinam várias IAs e aprendizado de máquina para que os sistemas aprendam com base no gosto de cada usuário, selecionando conteúdo personalizado.

**Assistentes como Siri e Alexa**: esse tipo de tecnologia é classificada como IA limitada, já que realiza tarefas específicas e não aprende nada além do necessário para realizá-las.

**Aplicativos de mapas**: essas ferramentas usam modelos de IA preditivos para identificar padrões, antecipar comportamentos e, de certa forma, prever eventos futuros. É assim que conseguem prever o trânsito, entre outras funções.

**Reconhecimento facial**: tipo de tecnologia que também usa IA, imitando a capacidade humana de reconhecer rostos.

#### Usadas na educação, várias plataformas envolvem IA:

**Jogos de aprendizagem**: games educativos utilizam, em maior ou menor escala, IA, coletando dados dos usuários para gerar *feedbacks*, por exemplo.

**Ambientes virtuais de aprendizagem**: popular desde a pandemia de Covid-19, esse tipo de plataforma muitas vezes faz uso de IA para tarefas como personalizar o ensino, recomendar atividades e analisar o desempenho dos estudantes.

**Ferramentas de predição**: na gestão escolar, um exemplo de tecnologia que usa IA é a que gera dados que preveem a evasão escolar.

**Corretores automáticos:** a IA está presente em sistemas que parecem simples, como os corretores de documentos de texto ou do próprio teclado do celular.

## Ética e criticidade

Depois de entender que, como professor ou gestor, será impossível ignorar a IA, a grande pergunta passa a ser: **como utilizar a IA dentro e fora de sala de aula?** Assim como qualquer outra

ferramenta de apoio, seu uso precisa ser intencional, antes de tudo, e não pode deixar de lado certos cuidados.

São várias as formas de levar esse tipo de tecnologia para a sala de aula, mas o que precisa permear o trabalho sempre é a ética e a criticidade. Para isso, vale entender quais os desafios das IAs e promover discussões com os estudantes sobre esses temas.

"O professor precisa conhecer a IA, saber aproveitar seus benefícios e também saber lidar com seus riscos", comenta Rosa Maria Vicari, professora do Instituto de Informática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. "Existem duas formas de usá-la: *pensar com a IA*, fazendo uso dela para resolver problemas, e *pensar sobre a IA*, que é entender como ela resolve os problemas", completa. É preciso que os alunos sejam apresentados a esses conceitos para que possam aprender como utilizar essas tecnologias da melhor forma.

Lynn aconselha que os professores dialoguem com os estudantes sobre as questões éticas. "No caso das genAIs, por exemplo, é possível conversar sobre o que é uma pesquisa, por que a gente não pode copiar e colar, e como aprender a checar e referenciar. Esses procedimentos têm que ser orientados", afirma.

**Leia também: Tecnologias educacionais: o que são e como usá-las na prática?**

"A IA generativa não deve ser usada como um livro didático ou uma enciclopédia básica, mas como um cenário para o professor poder polemizar. Por que será que o sistema deu essa informação? De qual será a fonte? Por que isso está diferente do livro? A escola é o espaço para você fazer o exercício do pensamento crítico, interagindo com essas ferramentas", completa Lynn. Segundo a professora, esse tipo de debate pode ser feito inclusive em escolas com baixa conectividade. "Mesmo que essa tecnologia não faça parte do cotidiano desses estudantes, essa discussão está posta na sociedade, então é justo abordá-la".

Vera comenta que os educadores precisam rever também o que esperam dos seus estudantes em termos avaliativos. "No momento, a IA generativa é capaz de gerar textos, imagens e fazer coisas que antes avaliavam nossos conhecimentos. É preciso rever o que esperamos que os alunos produzam e pensar sobre a relevância do que pedimos a eles", afirma. "Se peço uma coisa que se resolve apenas com IA, o estudante não precisa aprender aquilo na escola. Nesse sentido, temos que repensar até mesmo as avaliações."

Em vez de solicitar uma pesquisa e ficar com medo dos resultados serem plagiados, por exemplo, é possível estruturar atividades nas quais os estudantes desenvolvam outras habilidades. "Para usar a IA, o aluno tem que pensar como vai fazer a pergunta, ou o *prompt*. Isso é algo que o professor pode trabalhar, já que serve para a vida: aprender a elaborar questões, levantar hipóteses e testá-las", comenta Lynn.

"O que se espera dos estudantes quando eles saírem da escola? Que eles sejam capazes de interagir com essa tecnologia de uma forma produtiva e criativa, acrescentando conhecimento ao conteúdo que a ferramenta entrega", afirma Vera, diretora de Industria da Educação para a Microsoft Américas.

## Intencionalidade pedagógica

Para além de discussões propriamente éticas, a IA pode ser usada em sala de aula para promover o desenvolvimento de habilidades relacionadas a todos os **componentes curriculares**. Nesse sentido, é necessário ter **intencionalidade pedagógica.**

"A IA pode ser uma aliada da proposta pedagógica da escola. Ou seja, o uso precisa estar atrelado aos objetivos de aprendizagem, e não apenas por ser uma novidade. Vale entender se ela ajuda a alcançar resultados específicos, como melhorar a compreensão de determinado conteúdo", aconselha Larissa. "É sempre bom se perguntar: 'Essa ferramenta realmente agrega aos processos de ensino e de aprendizagem?'", completa.

Em uma aula de **História**, por exemplo, é possível usar IAs generativas em sala de aula para fazer pesquisas, e depois comparar os resultados com o que aparece nos livros. Em **Língua Portuguesa**, ferramentas de IA podem criar slides automáticos para trabalhar comunicação oral e escrita. Em **Matemática**, ela integra jogos que personalizam o ensino. Em **Ciências**, sistemas de reconhecimento de imagens podem ser usados para identificar e classificar animais ou vegetais.

As possibilidades são variadas. "O importante é que, a partir dessa interação com a tecnologia, o professor siga mediando a aprendizagem", afirma Lynn. "É recomendado que o docente faça uma imersão, teste várias possibilidades. Porque desse modo pode-se escolher as que estão mais aderentes com seus objetivos, e também consegue pensar em como usar isso dentro da área de conhecimento dele. Ninguém melhor do que o professor para saber como usar, porque ele é o especialista da área", completa a professora.

Além do uso com os estudantes, **a IA também pode ser usada no trabalho dos professores fora de**

**sala de aula**, seja para planejamento ou organização. "Podemos pensar no uso da IA como um assistente. Você é o piloto e tem um copiloto do seu lado que está te fornecendo informações e materiais para você tomar a decisão", afirma Vera. "Eu vejo a IA com um potencial muito grande para diminuir a carga de trabalho do professor", completa.

### Alguns exemplos de uso no cotidiano dos docentes são:

Ferramentas de automação que podem ajudar a corrigir provas, lançar notas e fazer um diagnóstico da turma.

Alguns sistemas incorporados a grandes serviços de email podem ajudar na organização e criação de emails, apoiando a comunicação.

Tecnologias ajudam a identificar o que for plágio na hora de corrigir trabalhos.

IAs generativas apoiam a criação de planos de aula, fornecendo informações e modelos relacionados a metodologias ativas previamente escolhidas; sugerindo temas de avaliação a partir desses planos de aula; fazendo revisão gramatical de textos a serem usados em sala de aula ou resumindo textos para o próprio professor estudar novas temáticas; entre outros.

*Consultoria pedagógica: Larissa Santa Rosa, especialista em Educação e Tecnologia.*