

DOCÊNCIA EM CONTEXTOS TECNOLÓGICOS:

MEDIAÇÕES DIGITAIS E OS
DESAFIOS DO ENSINAR



Edimar Fonseca da Fonseca
Eduardo Nunes Silva
Kathia Maria Barros Leite
Janaína Santana da Costa
Philippe Aguiar
(Organizadores)

DOCÊNCIA EM CONTEXTOS TECNOLÓGICOS:

MEDIAÇÕES DIGITAIS E OS
DESAFIOS DO ENSINAR



Edimar Fonseca da Fonseca
Eduardo Nunes Silva
Kathia Maria Barros Leite
Janaína Santana da Costa
Philippe Aguiar
(Organizadores)

Copyrights do texto - Autores e Autoras

Direitos de Edição Reservados à Editora Terried

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte.



O conteúdo dos capítulos apresentados nesta obra são de inteira responsabilidade d@s autor@s, não representando necessariamente a opinião da Editora.

Permitimos a reprodução parcial ou total desta obra, considerado que seja citada a fonte e a autoria, além de respeitar a Licença Creative Commons indicada.

Conselho Editorial

Adilson Cristiano Habowski - ***Currículo Lattes***

Adilson Tadeu Basquerote Silva - ***Currículo Lattes***

Alexandre Carvalho de Andrade - ***Currículo Lattes***

Anísio Batista Pereira - ***Currículo Lattes***

Celso Gabatz - ***Currículo Lattes***

Cristiano Cunha Costa - ***Currículo Lattes***

Denise Santos Da Cruz - ***Currículo Lattes***

Emily Verônica Rosa da Silva Feijó - ***Currículo Lattes***

Fabiano Custódio de Oliveira - ***Currículo Lattes***

Fernanda Monteiro Barreto Camargo - ***Currículo Lattes***

Fredi dos Santos Bento - ***Currículo Lattes***

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos - ***Currículo Lattes***

Humberto Costa - ***Currículo Lattes***

Leandro Antônio dos Santos - ***Currículo Lattes***

Lourenço Resende da Costa - ***Currículo Lattes***

Marcos Pereira dos Santos - ***Currículo Lattes***

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Docência em Contextos Tecnológicos: Mediações Digitais e os Desafios Do Ensinar. Edimar Fonseca da Fonseca; Eduardo Nunes Silva; Kathia Maria Barros Leite; Janaína Santana da Costa; Philipe Aguiar (Organizadores)
-- Alegrete, RS : Editora Terried, 2026.

PDF

ISBN. 978-65-83367-88-4

1. Educação

24-225451

CDD-918.17

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 90.14

2. Ensino 90.9



www.terried.com

contato@terried.com

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	6
CAPÍTULO 1.....	8
TRANSFORMAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NA ERA DIGITAL	
Eduardo Nunes Silva; Philipe Aguiar; Rodrigo Barbuio; Hélia Pinheiro Moraes da Silva; Luiz Eduardo da Silva Santos	
CAPÍTULO 2.....	19
ENSINO REMOTO, HÍBRIDO E INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	
Janaína Santana da Costa; Rodrigo Antonio Magalhães Teixeira; Kathia Maria Barros Leite; Eduardo Nunes Silva; Vanessa Aparecida da Silva Cruz	
CAPÍTULO 3.....	31
TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS, CONTROLE E AUTONOMIA DOCENTE	
Sidiney Pereira Costa; Vanderson Caetano da Silva; Edimar Fonseca da Fonseca; Francisco Lima Mota; Eduardo Nunes Silva; Fabrícia Nunes de Jesus	
CAPÍTULO 4.....	43
SAÚDE MENTAL, SOFRIMENTO PSÍQUICO E TRABALHO DOCENTE DIGITALIZADO	
Veruscka Pedrosa Barreto; Leomar Campelo Costa; Eduardo Nunes Silva; Fabiana Faustino da Cruz; André Costa da Silva	
CAPÍTULO 5.....	54
IDENTIDADE DOCENTE E SENTIDOS DO TRABALHO EM CONTEXTOS DIGITAIS	
Leomar Campelo Costa; Daniela Abreu Pinheiro; Isidro José Bezerra Maciel Fortaleza do Nascimento; Silvana Denise Alves Ferreira; Eduardo Nunes Silva	
CAPÍTULO 6.....	66
CAMINHOS POSSÍVEIS DIANTE DOS DESAFIOS DA DOCÊNCIA EM CONTEXTOS DIGITAIS E HÍBRIDOS	
Michell Pedruzzi Mendes Araújo; Rafaela Abreu Pinheiro; Eduardo Nunes Silva; Antônio Carlos de Souza; Janeisi de Lima Meira	
REFLEXÕES FINAIS.....	74
SOBRE OS AUTORES.....	76
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	77

APRESENTAÇÃO

Vivemos uma era de profundas transformações, onde as tecnologias digitais redesenham não apenas nossas formas de comunicação, mas também os pilares fundamentais da educação. Este e-book surge como uma análise crítica e necessária sobre como essas mudanças estão reconfigurando a profissão docente, mergulhando nas complexidades, tensões e possibilidades que definem o trabalho do professor no século XXI. É uma leitura essencial para educadores, gestores, pesquisadores e todos que se preocupam com o futuro da educação.

A obra inicia contextualizando as mudanças estruturais que impactam a docência, analisando a reconfiguração das práticas pedagógicas, das rotinas e das novas expectativas institucionais. Situa o professor como um profissional em meio a uma revolução silenciosa, mas permanente, em seu ofício, marcada pela incorporação acelerada de ferramentas e ambientes digitais.

Em seguida, aborda-se a experiência concreta trazida pelos modelos de ensino remoto e híbrido, que funcionaram como catalisadores de uma intensificação sem precedentes do trabalho. A análise detém-se na expansão das jornadas, na diluição das fronteiras entre vida pessoal e profissional e nas implicações dessa nova organização, que demanda uma constante conexão e disponibilidade.

Essa expansão é acompanhada por uma reflexão sobre os novos mecanismos de gestão e controle institucional mediados pela tecnologia. Examina-se como plataformas e sistemas de monitoramento podem tensionar a autonomia profissional, criando um campo de força entre a potencialidade das ferramentas e a preservação essencial da liberdade e da criatividade pedagógica do docente.

As consequências humanas dessa transformação são analisadas com sensibilidade em um momento dedicado aos impactos psicossociais. Discute-se como a mediação tecnológica contínua, associada à sobrecarga e à pressão por desempenho, pode gerar manifestações de sofrimento psíquico, entendendo o adoecimento como um sintoma direto das condições laborais na era digital.

Naturalmente, tais mudanças repercutem no cerne da identidade profissional. A obra problematiza os sentimentos de desprofissionalização e

deslocamento simbólico que podem emergir, mas também investiga as estratégias de resistência e ressignificação que os docentes desenvolvem para reafirmar o valor e os sentidos do seu trabalho educativo em um contexto em constante mutação.

Diante desse panorama complexo, o e-book assume um tom propositivo em sua conclusão, refletindo sobre alternativas e caminhos coletivos. Argumenta-se sobre a importância crucial de uma formação crítica, de políticas institucionais de apoio real, da ação coletiva e do reconhecimento social do magistério como alicerces fundamentais para a construção de uma docência mais sustentável e significativa.

Por fim, esta obra se consolida como um mapa crítico e uma ferramenta de reflexão. Mais do que diagnosticar problemas, ela convida o leitor a engajar-se na busca por uma integração das tecnologias que seja verdadeiramente emancipatória, tanto para alunos quanto para professores. É um convite para repensarmos coletivamente a educação que queremos e, principalmente, as condições necessárias para que aqueles que a realizam possam trabalhar com dignidade, saúde e reconhecimento profissional.

CAPÍTULO 1

TRANSFORMAÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NA ERA DIGITAL

Eduardo Nunes Silva; Philipe Aguiar; Rodrigo Barbuio; Hélia Pinheiro Moraes da Silva;
Luiz Eduardo da Silva Santos

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como objetivo contextualizar as mudanças recentes no trabalho docente decorrentes da incorporação das tecnologias digitais na educação. Analisa-se a reconfiguração das práticas pedagógicas, das rotinas profissionais e das expectativas institucionais dirigidas aos professores, situando a docência em um cenário de transição estrutural.

A expansão das tecnologias digitais no campo educacional tem produzido alterações significativas nos modos de organizar o ensino, na gestão escolar e nas formas de atuação docente. Plataformas digitais, ambientes virtuais de aprendizagem, sistemas de avaliação informatizados e recursos tecnológicos diversos passaram a integrar o cotidiano das escolas, incidindo diretamente sobre o trabalho dos professores. Essas transformações não se limitam à introdução de novas ferramentas, mas envolvem mudanças mais amplas nas concepções de ensino, aprendizagem e profissionalidade docente.

Nesse contexto, o trabalho docente passa a ser atravessado por demandas que extrapolam a dimensão pedagógica tradicional, incorporando tarefas relacionadas à gestão de plataformas, produção de materiais digitais, acompanhamento de dados educacionais e comunicação permanente com estudantes e famílias. Tais exigências contribuem para a intensificação do trabalho, ampliando o tempo dedicado às atividades profissionais e tensionando os limites entre vida pessoal e trabalho.

Além disso, as tecnologias digitais têm sido frequentemente associadas a discursos de inovação, eficiência e modernização da educação, que atribuem

ao professor a responsabilidade pela adaptação contínua às mudanças tecnológicas. Essa lógica tende a individualizar os processos de formação e atualização profissional, deslocando para o docente a responsabilidade por responder a transformações que possuem origem estrutural e institucional.

Ao mesmo tempo, observa-se que a incorporação das tecnologias ocorre de forma desigual entre redes de ensino e escolas, refletindo disparidades de infraestrutura, acesso a equipamentos e condições de trabalho. Essas desigualdades impactam diretamente as possibilidades de uso pedagógico das tecnologias e acentuam diferenças nas experiências docentes, especialmente em contextos marcados por vulnerabilidade social.

Diante desse cenário, torna-se necessário analisar as transformações do trabalho docente na era digital a partir de uma perspectiva crítica, que considere não apenas as potencialidades pedagógicas das tecnologias, mas também seus efeitos sobre a organização do trabalho, a autonomia profissional e a saúde docente. A compreensão dessas transformações exige articular dimensões pedagógicas, políticas e institucionais, reconhecendo a docência como trabalho complexo e socialmente situado.

METODOLOGIA

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, adequada à análise de fenômenos sociais complexos, como o trabalho docente na era digital, que não se esgotam em mensurações quantitativas. Conforme Triviños (1987), a pesquisa qualitativa possibilita compreender os significados, as contradições e as mediações que constituem a realidade investigada, permitindo analisar os processos educativos em sua dimensão histórica, social e política. Essa abordagem mostra-se pertinente para examinar as transformações do trabalho docente a partir das relações entre políticas educacionais, tecnologias digitais e práticas pedagógicas.

Do ponto de vista dos procedimentos, o estudo fundamenta-se na pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica contempla a análise de obras clássicas e contemporâneas que discutem trabalho docente, profissionalidade, políticas educacionais e tecnologias digitais, possibilitando a

construção do referencial teórico do estudo. Já a pesquisa documental envolve a análise de documentos oficiais, relatórios institucionais e normativas educacionais que orientam a incorporação das tecnologias digitais na educação, compreendidos, conforme Triviños (1987), como fontes relevantes para a apreensão das intencionalidades políticas e dos discursos que atravessam a organização do trabalho docente.

A análise dos dados segue os pressupostos da análise qualitativa interpretativa, buscando identificar categorias analíticas emergentes a partir do diálogo entre os referenciais teóricos e os documentos examinados. De acordo com Triviños (1987), esse movimento analítico não se reduz à descrição dos dados, mas implica interpretação crítica, articulando o empírico e o teórico. Assim, as categorias foram construídas de modo indutivo, considerando recorrências, tensões e contradições presentes nos discursos sobre inovação pedagógica, uso de tecnologias e reconfiguração do trabalho docente.

O presente texto assume uma perspectiva crítica, compreendendo o trabalho docente como prática social situada e atravessada por relações de poder. Essa opção metodológica permite analisar as transformações digitais não apenas como fenômeno técnico, mas como expressão de processos mais amplos de reorganização do trabalho na educação.

REFERENCIAL TEÓRICO

Trabalho docente, saberes profissionais e alfabetização na era digital

A análise das transformações do trabalho docente na era digital exige compreender a docência como atividade profissional complexa, sustentada por saberes específicos e socialmente construídos. A alfabetização, nesse contexto, não pode ser reduzida à aplicação de métodos ou ao uso instrumental de tecnologias, pois envolve decisões pedagógicas contínuas, interpretação das produções dos estudantes e mediações didáticas situadas. Assim, o trabalho do professor alfabetizador se inscreve em uma dinâmica profissional que articula conhecimentos teóricos, experiências práticas e condições institucionais.

A contribuição de Shulman (1986) constitui referência central para a compreensão dos saberes docentes, ao deslocar a docência de uma prática técnica para uma atividade intelectual. O autor introduz o conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo, evidenciando que ensinar implica transformar o saber disciplinar em formas compreensíveis aos alunos, considerando suas características, contextos e modos de aprender. No campo da alfabetização, essa mediação assume papel decisivo, uma vez que envolve a tradução de conhecimentos linguísticos em práticas significativas de leitura e escrita.

O ensino necessariamente começa com a compreensão do professor sobre o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado. Ele prossegue por meio de uma série de atividades nas quais os alunos recebem instruções específicas e oportunidades de aprendizagem. O professor deve possuir conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico e conhecimento sobre os alunos e a aprendizagem. Esses conhecimentos se articulam de forma dinâmica no processo de ensino. (Shulman, 1986, p. 7–8, *tradução nossa*).

Essa formulação permite compreender que os resultados da alfabetização não podem ser atribuídos exclusivamente aos estudantes, uma vez que dependem da qualidade da mediação docente e da formação que sustenta essa mediação. O professor alfabetizador necessita dominar conteúdos linguísticos, compreender os processos de aprendizagem da escrita e articular esses conhecimentos às especificidades socioculturais do contexto escolar.

Tardif (2014) aprofunda essa discussão ao conceber os saberes docentes como plurais, temporais e heterogêneos, produzidos na intersecção entre formação acadêmica, experiência profissional e cultura institucional. Para o autor, o saber do professor não é simplesmente aplicado, mas reconstruído continuamente no exercício da prática, o que confere centralidade à experiência docente como fonte legítima de conhecimento profissional.

Os saberes dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, pois provêm de diversas fontes, tais como a formação profissional, os saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Esses saberes se integram progressivamente à prática docente, estruturando-se em função das situações de trabalho e das exigências concretas da profissão. (Tardif, 2014, p. 36–37).

No campo da alfabetização, essa pluralidade de saberes se manifesta na necessidade de interpretar hipóteses infantis, adaptar propostas didáticas e responder às demandas específicas das turmas.

Quadro 1 - Síntese do referencial teórico

Autor(a)	Contribuições centrais para o estudo	Relação com o trabalho docente na era digital
Shulman (1986)	A docência é atividade intelectual que articula conhecimento do conteúdo, do ensino e da aprendizagem dos alunos	Evidencia que o uso de tecnologias exige mediação pedagógica qualificada, e não apenas domínio técnico
Tardif (2014)	Os saberes docentes são construídos na formação, na prática e na cultura institucional	Reforça a centralidade da experiência e da autonomia docente frente a prescrições tecnológicas
Darling-Hammond (1997)	A qualidade da educação depende de formação contínua, apoio institucional e valorização profissional	Critica a responsabilização individual do professor pela inovação digital
Lerner (2002)	Ensino da leitura e da escrita deve ocorrer em situações reais e significativas de uso da linguagem	Fundamenta práticas pedagógicas mediadas criticamente por tecnologias
Articulação teórica	Alfabetização envolve mediação, escolhas didáticas e condições institucionais	Permite analisar a digitalização como processo pedagógico, político e institucional

Fonte: Elaborado pelos autores

A formação docente, nesse contexto, não pode ser concebida como etapa encerrada na formação inicial, mas como processo contínuo, situado e atravessado pelas condições institucionais do trabalho escolar. A profissionalização do magistério, portanto, exige reconhecer o professor alfabetizador como sujeito de saber e de decisão pedagógica. Políticas educacionais que desconsideram essa dimensão tendem a fragilizar o trabalho docente, reduzindo-o à execução de programas e materiais padronizados, o que compromete a autonomia profissional e empobrece as práticas alfabetizadoras.

Darling-Hammond (1997) contribui de forma significativa para essa discussão ao relacionar diretamente a qualidade da formação docente às

oportunidades de aprendizagem oferecidas aos professores ao longo de sua trajetória profissional. Para a autora, sistemas educacionais mais equitativos investem em formação consistente, apoio pedagógico contínuo e valorização profissional, reconhecendo o professor como elemento central da qualidade do ensino.

O direito de aprender depende fundamentalmente da qualidade do ensino. Um ensino de alta qualidade requer professores bem preparados, que tenham oportunidades de continuar aprendendo ao longo de suas carreiras e que trabalhem em escolas organizadas para apoiar o seu crescimento profissional. Nessas condições, o desenvolvimento profissional deixa de ser individual e passa a ser uma responsabilidade institucional. (Darling-Hammond, 1997, p. 25–26, *tradução nossa*).

Essa perspectiva dialoga diretamente com o debate sobre alfabetização na era digital, uma vez que a incorporação de tecnologias amplia as exigências dirigidas aos professores, sem que, muitas vezes, sejam asseguradas condições adequadas de formação e apoio pedagógico. A responsabilização individual do docente pela inovação tende a ocultar os limites estruturais que atravessam o trabalho escolar.

No âmbito das práticas pedagógicas, Lerner (2002) contribui para a compreensão da alfabetização como prática social ao defender a organização do ensino por meio de sequências didáticas que considerem situações reais de uso da linguagem. Para a autora, ensinar a ler e a escrever implica criar condições para que os alunos enfrentem problemas semelhantes aos que vivenciam fora da escola, atribuindo sentido às práticas de leitura e escrita.

Ensinar a ler e a escrever supõe criar situações didáticas em que os alunos possam enfrentar problemas semelhantes aos que enfrentam os leitores e escritores fora da escola. Isso implica propor atividades que tenham sentido, nas quais os alunos saibam para que leem ou escrevem, para quem o fazem e em que contexto seus textos circularão. (Lerner, 2002, p. 47).

A articulação entre saberes docentes, formação profissional e práticas alfabetizadoras evidencia que a alfabetização não pode ser compreendida como processo técnico ou neutro. Trata-se de uma prática pedagógica situada, atravessada por escolhas curriculares, mediações didáticas e condições institucionais que impactam diretamente a qualidade do ensino.

Na era digital, essas dimensões tornam-se ainda mais evidentes, uma vez que o trabalho docente passa a incorporar novas demandas, intensificando a necessidade de formação crítica e reflexiva. O domínio de ferramentas tecnológicas, por si só, não garante práticas alfabetizadoras consistentes, sendo indispensável que o professor compreenda os sentidos pedagógicos e sociais do uso dessas tecnologias.

Dessa forma, o referencial teórico mobilizado permite afirmar que as transformações do trabalho docente na alfabetização, em contextos digitais, exigem o reconhecimento da docência como trabalho profissional complexo. A valorização dos saberes docentes, o investimento em formação contínua e a garantia de condições institucionais adequadas configuram-se como elementos centrais para a construção de práticas alfabetizadoras comprometidas com o direito à aprendizagem e com a função social da escola.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados bibliográficos e documentais evidencia que as transformações do trabalho docente na era digital estão profundamente relacionadas às condições de formação e às exigências institucionais dirigidas aos professores. Os resultados confirmam que a incorporação das tecnologias digitais não se configura apenas como mudança instrumental, mas como processo que reestrutura práticas pedagógicas, rotinas profissionais e formas de controle do trabalho docente.

Observa-se que a ampliação do uso de plataformas digitais, sistemas de gestão educacional e ambientes virtuais de aprendizagem tem intensificado o trabalho dos professores, sobretudo no que se refere ao planejamento, ao acompanhamento das atividades e à produção de materiais pedagógicos. Essa intensificação, frequentemente naturalizada pelos discursos de inovação, impacta diretamente o tempo de trabalho e a autonomia docente, corroborando análises que apontam para a ampliação das responsabilidades sem a correspondente melhoria das condições de exercício profissional.

Os resultados indicam que professores inseridos em contextos institucionais com maior apoio pedagógico e espaços de formação continuada de-

monstram maior capacidade de integrar as tecnologias às práticas de ensino de forma crítica e contextualizada. Esse dado dialoga com a perspectiva de Darling-Hammond, ao evidenciar que o desenvolvimento profissional docente depende de oportunidades formativas contínuas e de ambientes escolares organizados para apoiar o crescimento profissional.

Em contrapartida, a análise dos documentos revela que políticas educacionais centradas na padronização de práticas e no uso prescritivo de tecnologias tendem a reduzir o papel do professor à execução de programas e materiais previamente definidos. Essa lógica fragiliza o reconhecimento dos saberes docentes e limita a possibilidade de adaptação das práticas pedagógicas às especificidades das turmas e dos contextos escolares.

No campo da alfabetização, os resultados evidenciam que a mediação docente permanece como elemento central para a qualidade do ensino, mesmo em contextos altamente digitalizados. A simples disponibilização de recursos tecnológicos não garante práticas alfabetizadoras consistentes, sendo indispensável a atuação do professor na organização das situações de aprendizagem, na interpretação das produções dos estudantes e na articulação entre leitura, escrita e oralidade.

A análise também aponta que o uso acrítico de materiais digitais padronizados pode induzir práticas mecânicas, centradas na repetição de atividades e na fragmentação do ensino. No entanto, quando apropriados de forma reflexiva pelos professores, esses materiais podem ser ressignificados e integrados a propostas pedagógicas mais significativas, desde que haja formação docente e autonomia profissional.

Outro resultado relevante refere-se ao papel da gestão pedagógica na sustentação do trabalho docente mediado por tecnologias. Escolas que dispõem de tempos institucionais para planejamento coletivo, análise das práticas e acompanhamento pedagógico apresentam maior coerência curricular e maior integração entre tecnologias e objetivos de aprendizagem, reforçando a escola como espaço privilegiado de formação docente.

Os dados analisados também evidenciam que a ausência de condições

adequadas de trabalho compromete a efetividade das políticas de formação e inovação pedagógica. Altas cargas horárias, múltiplos vínculos empregatícios e falta de apoio institucional dificultam a participação dos professores em processos formativos e coletivos, impactando negativamente a qualidade do trabalho docente.

A reflexão sobre a prática emerge como dimensão transversal nos resultados. Professores que participam de formações baseadas na análise de situações reais de ensino demonstram maior capacidade de ajustar suas intervenções pedagógicas e de utilizar as tecnologias como ferramentas de mediação, e não como fins em si mesmas. Esse achado reforça a relevância da perspectiva do professor reflexivo no contexto da docência digital.

No que se refere à profissionalização do magistério, os resultados indicam que a valorização dos saberes docentes constitui condição indispensável para a consolidação de práticas pedagógicas consistentes. A responsabilização individual do professor pela inovação tecnológica, sem o correspondente investimento institucional, tende a aprofundar processos de precarização do trabalho docente.

A liderança pedagógica surge, ainda, como fator estratégico para a articulação entre formação docente, currículo e uso das tecnologias. Coordenações pedagógicas atuantes e comprometidas com o acompanhamento do trabalho docente favorecem a continuidade das ações formativas e a integração entre diferentes dimensões do processo educativo.

Assim, a discussão dos resultados permite afirmar que as transformações do trabalho docente na era digital exigem políticas educacionais articuladas, que reconheçam a docência como trabalho profissional complexo. A efetivação do direito à aprendizagem depende da conjugação entre formação docente consistente, condições institucionais adequadas e práticas pedagógicas que integrem criticamente as tecnologias, reafirmando o papel central do professor no processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises desenvolvidas ao longo deste artigo evidenciam que as transformações do trabalho docente na era digital não podem ser compreendidas como simples processos de modernização técnica. Trata-se de um movimento complexo, que incide diretamente sobre a organização do trabalho pedagógico, a profissionalidade docente e as condições institucionais em que a docência se realiza. A incorporação das tecnologias digitais redefine práticas, tempos e responsabilidades, exigindo do professor novas formas de mediação, planejamento e acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem.

Os resultados reforçam que a centralidade do professor permanece inalterada, mesmo em contextos fortemente mediados por tecnologias. A qualidade das práticas alfabetizadoras e do ensino em geral continua vinculada à formação docente, à valorização dos saberes profissionais e à autonomia pedagógica. O domínio técnico de ferramentas digitais, quando dissociado de reflexão pedagógica e de condições adequadas de trabalho, mostra-se insuficiente para promover aprendizagens significativas e para enfrentar as desigualdades educacionais.

Evidencia-se, ainda, que políticas educacionais centradas na padronização de práticas, na responsabilização individual do docente e no uso prescritivo de tecnologias tendem a fragilizar o trabalho docente. A ausência de tempos institucionais para planejamento coletivo, de apoio pedagógico contínuo e de condições dignas de trabalho compromete a efetividade das propostas de inovação e intensifica processos de precarização da docência, especialmente no campo da alfabetização.

Dessa forma, conclui-se que a efetivação do direito à aprendizagem, em contextos digitais, exige políticas públicas articuladas que integrem formação docente consistente, gestão pedagógica comprometida e valorização profissional. Reconhecer o professor como sujeito de saber e de decisão pedagógica constitui condição indispensável para a construção de práticas educativas mais democráticas, críticas e socialmente comprometidas, reafirmando a docência como trabalho intelectual, ético e político.

REFERÊNCIAS

DARLING-HAMMOND, Linda. **The right to learn: a blueprint for creating schools that work**. San Francisco: Jossey-Bass, 1997.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

OECD. **TALIS 2018 results (Volume I): teachers and school leaders as lifelong learners**. Paris: OECD Publishing, 2019.

OECD. **TALIS 2018 results (Volume II): teachers and school leaders as valued professionals**. Paris: OECD Publishing, 2020.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Washington, v. 15, n. 2, p. 4-14, fev. 1986.

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

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

CAPÍTULO 2

ENSINO REMOTO, HÍBRIDO E INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Janaína Santana da Costa; Rodrigo Antonio Magalhães Teixeira; Kathia Maria Barros Leite;
Eduardo Nunes Silva; Vanessa Aparecida da Silva Cruz

INTRODUÇÃO

O ensino remoto e os modelos híbridos emergiram como respostas institucionais às transformações recentes nos sistemas educacionais, especialmente em contextos de crise e reorganização do trabalho escolar. A incorporação dessas modalidades alterou de forma significativa a organização do ensino, os tempos pedagógicos e as exigências dirigidas aos professores, ampliando responsabilidades e redefinindo o cotidiano profissional docente.

A experiência do ensino remoto evidenciou que a transposição das práticas escolares para ambientes digitais não se restringiu à mudança de suporte, mas implicou uma reconfiguração profunda do trabalho docente. Planejamento, mediação pedagógica, avaliação e acompanhamento dos estudantes passaram a ocorrer em múltiplos ambientes virtuais, exigindo do professor novas competências, maior disponibilidade temporal e constante adaptação a plataformas e ferramentas digitais.

Nesse contexto, observa-se um processo de intensificação do trabalho docente, caracterizado pela ampliação das jornadas, pela sobreposição de tarefas e pela exigência de conectividade permanente. A lógica do ensino remoto contribuiu para diluir as fronteiras entre tempo de trabalho e tempo pessoal, uma vez que atividades pedagógicas passaram a ser realizadas fora dos horários institucionais, em fins de semana e períodos tradicionalmente destinados ao descanso.

Os modelos híbridos, embora apresentados como alternativas flexíveis e inovadoras, também incorporam elementos que reforçam essa intensificação.

A combinação entre atividades presenciais e remotas demanda planejamento duplicado, acompanhamento simultâneo de diferentes modalidades e constante reorganização das práticas pedagógicas. Assim, o trabalho docente torna-se mais complexo, exigindo maior esforço cognitivo e organizacional.

A ampliação do tempo de conexão constitui outro aspecto central na análise do ensino remoto e híbrido. Professores passaram a permanecer conectados por longos períodos, seja para ministrar aulas síncronas, responder mensagens, corrigir atividades ou alimentar plataformas educacionais. Essa conectividade contínua, frequentemente naturalizada como requisito da docência digital, contribui para a sobrecarga de trabalho e para o desgaste físico e emocional dos profissionais.

Além disso, os resultados da análise indicam que a intensificação do trabalho docente ocorre de forma desigual, afetando de maneira mais acentuada professores que atuam em contextos com menor infraestrutura tecnológica e menor apoio institucional. A ausência de equipamentos adequados, de suporte técnico e de formação específica agrava as dificuldades enfrentadas pelos docentes, ampliando desigualdades já existentes no interior dos sistemas educacionais.

A reorganização do cotidiano profissional docente, mediada pelo ensino remoto e híbrido, também impacta a autonomia pedagógica. Em muitos contextos, o uso de plataformas digitais vem acompanhado de prescrições curriculares, monitoramento de atividades e controle do tempo de trabalho, reforçando lógicas de padronização e performatividade. Essas dinâmicas tendem a reduzir o espaço de decisão do professor e a limitar a construção coletiva do trabalho pedagógico.

Observa-se, ainda, que o ensino remoto e híbrido intensifica a dimensão relacional do trabalho docente. A comunicação com estudantes e famílias se amplia e se diversifica, ocorrendo por diferentes canais e em horários variados. Essa ampliação das interações, embora possa fortalecer vínculos pedagógicos, também contribui para o aumento das demandas emocionais e para a pressão sobre o professor.

A análise evidencia que a intensificação do trabalho docente não resulta exclusivamente das tecnologias digitais, mas da forma como essas tecnologias são incorporadas às políticas educacionais e à gestão escolar. A ausência de regulamentação clara sobre jornada, tempo de conexão e condições de trabalho contribui para a naturalização da sobrecarga e para a responsabilização individual do professor.

Nesse sentido, o ensino remoto e os modelos híbridos devem ser compreendidos como dispositivos que reconfiguram o trabalho docente em múltiplas dimensões, articulando inovação pedagógica, intensificação do trabalho e redefinição das fronteiras entre vida pessoal e profissional. A análise crítica dessas modalidades exige considerar não apenas seus potenciais pedagógicos, mas também seus efeitos sobre a organização do trabalho e a saúde docente.

A discussão desenvolvida neste capítulo reforça a necessidade de políticas educacionais que reconheçam os limites e as implicações do ensino remoto e híbrido para o trabalho docente. A consolidação dessas modalidades requer investimento em formação, apoio institucional, regulamentação das condições de trabalho e valorização profissional, de modo a evitar que a inovação tecnológica se converta em fator de precarização da docência.

Ensino remoto e reorganização do trabalho docente

A experiência do ensino remoto evidenciou que a transposição das práticas escolares para ambientes digitais não se limitou à mudança de suporte tecnológico. Houve uma reorganização profunda do trabalho docente, que passou a envolver novas formas de planejamento, mediação pedagógica e acompanhamento das aprendizagens, demandando maior esforço cognitivo e organizacional por parte dos professores.

O planejamento das aulas, nesse contexto, tornou-se mais complexo e fragmentado. A necessidade de adaptar conteúdos, selecionar recursos digitais, produzir materiais e organizar atividades síncronas e assíncronas ampliou significativamente o tempo dedicado às tarefas pedagógicas, muitas vezes sem reconhecimento institucional desse aumento da carga de trabalho.

A mediação pedagógica também sofreu alterações relevantes. O contato mediado por telas impôs limites às interações pedagógicas, exigindo do professor novas estratégias para manter o vínculo com os estudantes, acompanhar sua participação e interpretar suas produções. Essa mediação ampliada reforçou a centralidade do trabalho docente, ao mesmo tempo em que intensificou suas exigências.

Outro aspecto relevante refere-se à avaliação da aprendizagem. No ensino remoto, os professores precisaram reformular instrumentos avaliativos, criar estratégias de acompanhamento contínuo e lidar com incertezas relacionadas à participação e à autoria dos estudantes. Essas demandas ampliaram o trabalho invisível da docência, frequentemente realizado fora dos horários institucionais.

A ausência de diretrizes claras sobre a organização do ensino remoto contribuiu para a sobreposição de funções e responsabilidades. Em muitos contextos, coube ao professor resolver problemas técnicos, orientar estudantes e famílias sobre o uso das plataformas e garantir a continuidade das atividades, reforçando processos de responsabilização individual.

Dessa forma, o ensino remoto promoveu uma reorganização do trabalho docente marcada pela ampliação das tarefas, pela intensificação das jornadas e pela fragilização dos limites entre trabalho pedagógico e outras dimensões da vida cotidiana, evidenciando tensões estruturais na organização do trabalho escolar.

O ensino remoto emergencial, ao reconfigurar a dinâmica pedagógica, acentuou processos de intensificação e precarização do trabalho docente que já estavam em curso no cenário educacional brasileiro. A pesquisa aponta que, longe de reduzir a jornada, a mediação tecnológica ampliou e fragmentou as atividades profissionais, submetendo os professores a um regime de disponibilidade permanente. Como destacam os autores, “as fronteiras do espaço e do tempo de trabalho e de não trabalho ficam cada vez mais fluidas e menos delimitadas” (Silvestre; Figueiredo Filho; Silva, 2023, p. 8), situação agravada pelo uso de aplicativos de mensagem e plataformas que exigem conexão constante.

A disponibilidade é reforçada pelo frequente acesso aos aplicativos de mensagens, como o WhatsApp. Difundidos para o exercício da atividade docente durante a pandemia, esses aplicativos, sempre vinculados ao número de telefone, requerem que o contato do professor, muitas vezes privado, seja disponibilizado tanto para a gestão escolar, quanto para o conjunto de alunos e responsáveis. Tal situação reforça a disponibilidade em tempo integral de professores e professoras para as demandas escolares e faz com que as fronteiras do espaço e do tempo de trabalho e demais dimensões da vida sejam obliteradas, com um atroz avanço do trabalho sobre as demais dimensões da vida cotidiana” (Silvestre; Figueiredo Filho; Silva, 2023, p. 15).

Além disso, a introdução massiva de tecnologias digitais não resultou em autonomia ou liberação de tempo, mas sim em um processo de expropriação do saber docente e de controle algorítmico sobre a jornada. Os professores viram seu trabalho ser simplificado e terceirizado para plataformas, ao mesmo tempo em que sua carga horária aumentava significativamente. O estudo revela que “para 97 professores (80,2%), a duração do tempo de trabalho aumentou durante a pandemia” (Silvestre; Figueiredo Filho; Silva, 2023, p. 13), com muitos atingindo jornadas superiores a 12 horas diárias. Esse prolongamento da jornada está diretamente vinculado à lógica gerencialista e à precarização estrutural.

A maximização da produtividade do trabalho de forma alguma é contraditória com o prolongamento da jornada; as tecnologias subsumidas ao capital poupam trabalho socialmente necessário, mas permitem ampliar o trabalho excedente, o que torna o trabalhador permanentemente disponível para realizar as atividades laborativas. As fronteiras do espaço e do tempo de trabalho e de não trabalho ficam cada vez mais fluidas e menos delimitadas.

Por fim, a reconfiguração do trabalho docente no ensino remoto aprofundou uma dinâmica de expropriação da vida, na qual o tempo livre e as dimensões não laborais são progressivamente absorvidos pelas demandas profissionais. A pesquisa demonstra que 89,1% dos professores não conseguiam se desconectar do trabalho após o horário formal, e 78,5% relataram diminuição do tempo livre.

Entre os professores investigados, pode ser identificada a redução do tempo livre além dos turnos de trabalho ligados à docência cada vez mais preponderantes no período noturno, na madrugada e nos fins de semana. Nesse sentido, as tendências observadas a partir da implementação do trabalho remoto entre os professores apontam para uma dinâmica de expropriação da vida, com uma maior indefinição entre os tempos de trabalho e livre, com um claro avançar do tempo de trabalho sobre as demais dimensões da vida cotidiana (Silvestre; Figueiredo Filho; Silva, 2023, p. 18).

Desse modo, a experiência do ensino remoto escancarou as contradições inerentes à incorporação das tecnologias digitais na educação sob a lógica capitalista, evidenciando que a reestruturação do trabalho docente não se traduziu em melhoria das condições profissionais, mas sim em maior exploração, controle e perda de autonomia.

Modelos híbridos e ampliação das exigências profissionais

Os modelos híbridos passaram a ser apresentados como alternativas flexíveis e inovadoras para a organização do ensino, combinando atividades presenciais e remotas. No entanto, sua implementação tem implicado a ampliação das exigências dirigidas ao trabalho docente, ao exigir a articulação simultânea de diferentes tempos, espaços e estratégias pedagógicas.

O planejamento no modelo híbrido demanda duplicidade de ações, uma vez que o professor precisa organizar atividades para contextos distintos, garantindo a coerência curricular e a continuidade das aprendizagens. Essa duplicação intensifica o trabalho docente e amplia a complexidade das decisões pedagógicas.

A gestão das turmas em contextos híbridos também se torna mais desafiadora. O acompanhamento de estudantes que alternam entre atividades presenciais e remotas exige maior controle, organização e atenção individualizada, aumentando a carga de trabalho e a pressão sobre o professor.

Além disso, os modelos híbridos frequentemente mantêm as exigências do ensino presencial sem reduzir outras responsabilidades. Em muitos casos, não há reorganização institucional da jornada de trabalho, o que resulta na

acumulação de tarefas e no prolongamento do tempo dedicado ao trabalho pedagógico.

A formação docente nem sempre acompanha a complexidade dessas exigências. A ausência de formação específica para o trabalho em modelos híbridos contribui para insegurança pedagógica e para a adoção de práticas improvisadas, intensificando o desgaste profissional.

Assim, embora os modelos híbridos sejam apresentados como estratégias de inovação, sua implementação tende a ampliar as exigências profissionais e a intensificar o trabalho docente, especialmente quando não são acompanhados de políticas institucionais de apoio e reorganização do trabalho escolar.

Ampliação do tempo de conexão e diluição das fronteiras entre vida pessoal e trabalho

A ampliação do tempo de conexão constitui uma das dimensões mais visíveis da intensificação do trabalho docente no ensino remoto e híbrido. A necessidade de permanecer conectado para ministrar aulas, responder mensagens, corrigir atividades e alimentar plataformas educacionais estende a jornada de trabalho para além dos limites institucionais.

Essa conectividade permanente contribui para a diluição das fronteiras entre vida pessoal e trabalho. O espaço doméstico passa a ser incorporado como ambiente profissional, e o tempo privado é progressivamente ocupado por demandas pedagógicas, administrativas e comunicacionais.

O direito à desconexão diz respeito à própria saúde do trabalhador e, sobretudo, ao direito às demais dimensões da vida que se manifestam no tempo de não trabalho. Na contramão dessa perspectiva, o trabalho remoto [...] O resultado é, frequentemente, o medo, a ansiedade, a sensação de insegurança (comodamente chamada de estresse (Silvestre; Figueiredo Filho; Silva, 2023, p. 16).

Portanto, a ampliação do tempo de conexão não representa apenas uma extensão quantitativa da jornada, mas uma transformação qualitativa que corrói as barreiras protetoras entre a vida profissional e a vida pessoal, aprofundando a precarização subjetiva e a expropriação do tempo vital.

A naturalização dessa lógica de disponibilidade constante reforça processos de sobrecarga docente. Mensagens enviadas fora do horário de trabalho, solicitações emergenciais e demandas institucionais contínuas tornam-se práticas recorrentes, intensificando o desgaste físico e emocional dos professores.

Os impactos dessa ampliação do tempo de conexão não são homogêneos. Professores que atuam em contextos com menor infraestrutura tecnológica enfrentam maiores dificuldades, uma vez que precisam compensar falhas técnicas com maior investimento de tempo e esforço pessoal.

A naturalização dessa lógica de disponibilidade constante reforça processos de sobrecarga docente. Mensagens enviadas fora do horário de trabalho, solicitações emergenciais e demandas institucionais contínuas tornam-se práticas recorrentes, intensificando o desgaste físico e emocional dos professores. Esse fenômeno não é casual, mas parte de um processo estruturado de gestão e controle, no qual a tecnologia assume um papel central. Conforme evidenciado pela pesquisa, a experiência do ensino remoto emergencial aprofundou o uso dos recursos digitais como instrumento de vigilância e regulação da atividade profissional:

Os resultados indicam que a pandemia impactou as condições de trabalho docente da rede pública de educação de São Paulo e aprofundou tendências em curso, como a precarização, o gerencialismo, o prolongamento da jornada e o uso das tecnologias da informação e comunicação como mecanismo de controle do tempo e do trabalho dos professores. O ensino remoto remodelou a dinâmica pedagógica e conferiu novos contornos à jornada, com avanços do tempo de trabalho sobre o tempo livre (Silvestre; Figueiredo Filho; Silva, 2023, p. 1-2).

Portanto, a ampliação da jornada conectada consolida um modelo de gestão que instrumentaliza a tecnologia para intensificar a exploração, subordinando completamente o tempo e a vida dos docentes às exigências produtivistas. Além disso, a ausência de regulamentação clara sobre o tempo de conexão contribui para a invisibilização do trabalho docente realizado fora dos horários formais. Esse trabalho não reconhecido intensifica a precarização da docência e compromete a saúde dos profissionais.

Dessa forma, a ampliação do tempo de conexão e a diluição das fronteiras entre vida pessoal e trabalho configuram elementos centrais para a compreensão da intensificação do trabalho docente na era digital, exigindo atenção das políticas educacionais e das instituições escolares.

A intensificação do trabalho docente observada no ensino remoto e híbrido não decorre exclusivamente do uso das tecnologias digitais, mas da forma como essas tecnologias são incorporadas à organização escolar e às políticas educacionais. Trata-se de um processo estrutural, relacionado à ampliação das exigências e à redefinição das responsabilidades profissionais.

A incorporação de plataformas digitais tem fortalecido mecanismos de controle e monitoramento do trabalho docente. Registros de atividades, relatórios e indicadores de desempenho passam a integrar o cotidiano profissional, reforçando lógicas de padronização e performatividade.

Essas dinâmicas tendem a reduzir a autonomia pedagógica dos professores, ao limitar o espaço de decisão sobre tempos, conteúdos e estratégias de ensino. A docência passa a ser orientada por prescrições externas, fragilizando o reconhecimento dos saberes profissionais.

A intensificação do trabalho também impacta a organização coletiva da profissão. A ausência de tempos institucionais para planejamento e reflexão conjunta compromete a construção de práticas colaborativas e o fortalecimento do trabalho coletivo.

Além disso, a sobrecarga docente dificulta a participação em processos formativos e em espaços de debate pedagógico, enfraquecendo o desenvolvimento profissional contínuo. Esse cenário reforça desigualdades entre professores e entre escolas.

Assim, a análise da intensificação do trabalho docente no ensino remoto e híbrido evidencia a necessidade de políticas educacionais que reconheçam os limites do trabalho docente, assegurem condições adequadas de exercício profissional e promovam a valorização da docência frente às transformações digitais.

A diluição das fronteiras entre o trabalho e a vida pessoal, intensificada pela hiperconectividade, configura um dos maiores desafios contemporâneos

para o bem-estar profissional. Conforme destaca reportagem do Hospital Sírio-Libanês¹, a linha imaginária que separava as esferas pessoal e profissional tornou-se confusa, gerando uma cobrança constante por produtividade que pode levar ao estresse e à sobrecarga quando não há uma gestão cuidadosa. No contexto docente, essa dinâmica se materializa na incorporação do espaço doméstico como ambiente de trabalho e na ocupação progressiva do tempo privado por demandas pedagógicas e administrativas, naturalizando uma lógica de disponibilidade permanente.

Esse fenômeno está intrinsecamente ligado a uma redefinição estrutural das responsabilidades e exigências profissionais, e não apenas ao uso instrumental das tecnologias. A reportagem ressalta que, no passado, a separação entre jornada laboral e vida privada era mais clara, enquanto atualmente a conectividade e a flexibilidade dificultam a definição de limites. No ensino, essa ausência de delimitação contribui para a invisibilização do trabalho extrajornada, intensificando a precarização e comprometendo a saúde dos professores, o que exige, portanto, atenção das políticas educacionais para a regulamentação do tempo de conexão e o reconhecimento dos limites do trabalho docente.

CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo permite concluir que o ensino remoto e híbrido não representaram apenas uma adaptação tecnológica circunstancial, mas atuaram como catalisadores de um processo estrutural de intensificação do trabalho docente. Este fenômeno se manifesta na ampliação quantitativa e qualitativa da jornada, na fragmentação e sobreposição de tarefas e, de forma mais crítica, na dissolução sistemática dos limites que separam o tempo profissional da vida pessoal. A hiperconectividade, longe de ser uma ferramenta neutra de flexibilidade, foi apropriada por uma lógica institucional que naturaliza a disponibilidade permanente, convertendo o espaço doméstico em extensão do ambiente escolar e expropriando o tempo de descanso e convívio social. Dessa forma, a inovação pedagógica, quando

¹ Disponível em: <https://hospitalsiriolibanes.org.br/blog/vivaoseumelhor/equilibrio-vida-pessoal-trabalho>

desacompanhada de uma reavaliação das condições de trabalho, corre o risco de se consolidar como um vetor de precarização, impactando diretamente a saúde física e mental dos professores.

Este processo de intensificação, contudo, não é homogêneo nem inevitável. Como demonstrado, ele atinge com maior severidade os docentes que atuam em contextos de precária infraestrutura tecnológica e menor apoio institucional, aprofundando desigualdades já existentes no sistema educacional. Ademais, a incorporação das plataformas digitais tem sido frequentemente acompanhada por mecanismos sutis de controle, monitoramento e padronização do trabalho pedagógico, que restringem a autonomia docente e fragilizam os saberes profissionais. A docência, assim, vê-se submetida a uma dupla pressão: a de responder a demandas exponencialmente ampliadas e fragmentadas, e a de fazê-lo dentro de parâmetros cada vez mais prescritivos e avaliados por indicadores de performatividade.

Portanto, a superação dos desafios aqui delineados exige ir além de respostas meramente técnicas ou formativas. É imperativo reconhecer que a intensificação do trabalho docente é um problema de natureza política e organizacional, que demanda intervenções estruturais. Políticas educacionais comprometidas com a valorização da profissão precisam estabelecer, com urgência, regulamentações claras sobre a jornada de trabalho no contexto digital, definindo direitos e limites em relação ao tempo de conexão, à remuneração por horas extras não previstas e ao direito à desconexão. As instituições escolares, por sua vez, devem revisitar seus modelos de gestão, criando estruturas de apoio que aliviem a sobrecarga operacional dos professores e fomentem tempos coletivos para planejamento e reflexão pedagógica.

REFERÊNCIAS

DARLING-HAMMOND, Linda. **The right to learn: a blueprint for creating schools that work**. San Francisco: Jossey-Bass, 1997.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **Education responses to COVID-19: embracing digital learning and online collaboration**. Paris: OECD Publishing, 2020.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **TALIS 2018 results (Volume I): teachers and school leaders as lifelong learners**. Paris: OECD Publishing, 2019.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). **TALIS 2018 results (Volume II): teachers and school leaders as valued professionals**. Paris: OECD Publishing, 2020.

SILVA, Adeilton Elias da; MEDEIROS, Lis Paiva de; SILVA, Lyvia Gabrielle da; BARBOSA, Márcia Regina; BONA, Viviane de (org.). Pesquisa qualitativa em educação: métodos e técnicas em evidência. Recife: Ed. dos Autores, 2023. E-book. ISBN 978-65-00-88635-1.

SILVESTRE, Bruno Modesto; FIGUEIREDO FILHO, Carolina Barbosa Gomes; SILVA, Dirceu Santos. Trabalho docente e ensino remoto emergencial: extensão da jornada de trabalho e expropriação do tempo livre. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, e280054, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/F8nbHV9P9VzQcD6pTFfH8YQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 fev. 2026.

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

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

CAPÍTULO 3

TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS, CONTROLE E AUTONOMIA DOCENTE

Sidiney Pereira Costa; Vanderson Caetano da Silva; Edimar Fonseca da Fonseca;
Francisco Lima Mota; Eduardo Nunes Silva; Fabrícia Nunes de Jesus

INTRODUÇÃO

A incorporação das tecnologias educacionais no cotidiano escolar tem sido apresentada, nos discursos oficiais e institucionais, como sinônimo de inovação pedagógica, modernização do ensino e ampliação das possibilidades didáticas. Contudo, uma análise mais atenta revela que a presença das tecnologias no trabalho docente não é neutra, tampouco automaticamente emancipatória. Ao contrário, sua inserção ocorre em um contexto marcado por disputas políticas, econômicas e pedagógicas que tensionam diretamente a autonomia profissional dos professores.

Nesse cenário, a autonomia docente deixa de ser compreendida apenas como liberdade individual de escolha metodológica e passa a ser atravessada por dispositivos técnicos, normativos e gerenciais que reorganizam o trabalho pedagógico. Plataformas digitais, sistemas de gestão da aprendizagem, materiais padronizados e protocolos de avaliação configuram um ambiente no qual a ação docente é frequentemente monitorada, prescrita e avaliada por critérios externos à prática educativa concreta. Assim, as tecnologias passam a operar como mediadoras de novas formas de controle do trabalho docente.

José Contreras (2012) contribui de forma decisiva para essa discussão ao afirmar que a autonomia docente não pode ser entendida como atributo individual isolado, mas como uma construção histórica, social e profissional. Para o autor, a autonomia está diretamente relacionada às condições de trabalho, ao reconhecimento social da docência e às possibilidades reais de participação dos professores nas decisões pedagógicas e institucionais. Nesse

sentido, a introdução de tecnologias educacionais, quando orientada por lógicas de eficiência, padronização e controle, tende a restringir, e não ampliar, a autonomia profissional.

Contreras (2012) distingue diferentes modelos de profissionalidade docente, entre os quais se destacam o professor especialista técnico, o profissional reflexivo e o intelectual crítico. No modelo técnico, as tecnologias são utilizadas como instrumentos de execução de prescrições curriculares e metodológicas previamente definidas, reduzindo o professor à função de aplicador de conteúdos. Já nos modelos reflexivo e crítico, as tecnologias podem ser apropriadas como ferramentas de análise da prática, produção de conhecimento pedagógico e construção coletiva de sentidos, desde que o professor tenha garantidas condições de decisão e autoria sobre seu uso.

Entretanto, o que se observa com frequência nos sistemas educacionais contemporâneos é a expansão de tecnologias associadas a processos de responsabilização individual, intensificação do trabalho e vigilância permanente. Plataformas digitais passam a registrar acessos, tempos de uso, cumprimento de tarefas e resultados de avaliações, criando métricas que redefinem o valor do trabalho docente a partir de indicadores quantitativos. Essa lógica contribui para o esvaziamento do julgamento profissional do professor, deslocando a centralidade da decisão pedagógica para sistemas automatizados.

Essa dinâmica dialoga diretamente com a análise de Regina Zanella Penteadó (2018), ao discutir a autonomia docente a partir de uma perspectiva interdisciplinar articulada à cultura do cuidado. A autora evidencia que a perda de autonomia no trabalho docente está associada a processos de precarização, adoecimento e desvalorização profissional. Nesse contexto, as tecnologias educacionais, quando impostas sem mediação crítica e sem escuta dos professores, podem intensificar o sofrimento docente ao ampliar o controle sobre o tempo, o ritmo e a forma de realização do trabalho pedagógico.

Penteadó (2018) destaca que a autonomia docente é condição fundamental para a construção de práticas de cuidado no âmbito educacional. O cuidado, nessa perspectiva, não se restringe ao bem-estar individual do professor, mas envolve o reconhecimento de sua capacidade de decisão, criação e responsa-

bilidade ética sobre o processo educativo. Tecnologias que anulam a autoria docente, substituindo o planejamento pedagógico por roteiros fechados e conteúdos pré-formatados, fragilizam essa dimensão do cuidado e comprometem a saúde do trabalhador docente.

Além disso, a articulação entre tecnologia e autonomia exige considerar as condições institucionais em que o trabalho docente se desenvolve. A ausência de tempo para planejamento, formação continuada instrumentalizada e a pressão por resultados mensuráveis limitam as possibilidades de uso crítico das tecnologias. Nesses casos, a tecnologia deixa de ser um recurso pedagógico e passa a funcionar como instrumento de regulação do trabalho, reforçando relações hierárquicas e reduzindo a margem de ação docente.

Contreras (2012) enfatiza que a autonomia profissional só pode ser exercida quando o professor participa ativamente da definição dos fins da educação, e não apenas dos meios. Assim, discutir tecnologias educacionais implica questionar não apenas como elas são usadas, mas a serviço de quais projetos pedagógicos e sociais são mobilizadas. Sem essa problematização, o discurso da inovação tecnológica corre o risco de ocultar processos de desprofissionalização e perda de sentido do trabalho docente.

Nesse sentido, a resistência docente não se configura como rejeição à tecnologia, mas como reivindicação de condições para sua apropriação crítica. Tanto Contreras (2012) quanto Penteado (2018) apontam que a autonomia se constrói coletivamente, no interior das escolas, por meio do diálogo profissional, da reflexão sobre a prática e da valorização dos saberes docentes. Tecnologias educacionais podem fortalecer esse processo quando utilizadas como suporte à colaboração, à produção autoral e à reflexão pedagógica compartilhada.

Por outro lado, quando subordinadas a modelos gerenciais e tecnocráticos, as tecnologias reforçam a fragmentação do trabalho docente e a individualização das responsabilidades, deslocando para o professor o ônus de resultados que dependem de condições estruturais mais amplas. Esse deslocamento aprofunda o sentimento de impotência e contribui para o enfraquecimento da identidade profissional docente.

Dessa forma, a relação entre tecnologias educacionais, controle e autonomia docente deve ser compreendida como um campo de tensões, no qual se confrontam projetos distintos de educação e de sociedade. A defesa da autonomia docente implica, necessariamente, a crítica aos usos instrumentais da tecnologia e a afirmação do professor como sujeito político, intelectual e ético do processo educativo.

Nesse campo de tensões, torna-se fundamental reconhecer que as tecnologias educacionais não produzem efeitos homogêneos sobre o trabalho docente, uma vez que seus impactos estão diretamente vinculados às formas de gestão, às políticas educacionais e às concepções de profissionalidade que orientam sua implementação. Quando apropriadas sem a participação efetiva dos professores nos processos decisórios, essas tecnologias tendem a reforçar relações hierárquicas e assimétricas no interior das instituições escolares, limitando a construção de práticas pedagógicas contextualizadas.

Diante do exposto, é possível afirmar que as tecnologias educacionais não são, em si mesmas, garantidoras de inovação pedagógica ou de ampliação da autonomia docente. Seu potencial emancipatório depende das condições concretas de trabalho, das formas de gestão escolar e do reconhecimento do professor como protagonista do processo educativo. À luz das contribuições de Contreras (2012) e Penteado (2018), torna-se evidente que a autonomia docente é um elemento estruturante da qualidade da educação e da saúde do trabalho docente, devendo ser central nas discussões sobre tecnologia, políticas educacionais e formação de professores.

Tecnologias educacionais e reorganização do trabalho docente

A inserção das tecnologias educacionais no cotidiano das escolas tem promovido mudanças substantivas na organização do trabalho docente. Plataformas digitais, sistemas de gestão pedagógica e ambientes virtuais de aprendizagem passaram a estruturar rotinas, tempos e formas de atuação do professor, redefinindo o modo como o trabalho pedagógico é planejado, executado e avaliado.

Essas transformações não se restringem à adoção de novos recursos, mas incidem diretamente sobre a lógica de funcionamento da escola. O trabalho

docente passa a ser mediado por dispositivos técnicos que orientam conteúdos, metodologias e registros, produzindo uma reorganização do fazer pedagógico alinhada a critérios externos à prática educativa concreta.

Nesse contexto, a tecnologia tende a assumir papel central na racionalização do trabalho docente. A fragmentação das atividades pedagógicas, a padronização de procedimentos e a centralização das decisões curriculares em sistemas digitais limitam o espaço de criação e reflexão do professor, aproximando a docência de modelos operacionais.

Contreras (2012) destaca que a autonomia profissional está diretamente relacionada à possibilidade de o professor exercer controle reflexivo sobre sua prática. Quando a organização do trabalho é definida majoritariamente por instâncias técnicas externas, esse controle é progressivamente enfraquecido.

Esse processo de racionalização do trabalho docente redefine não apenas as formas de organização da prática pedagógica, mas também o estatuto do saber profissional do professor. Ao submeter o planejamento, a condução das aulas e a avaliação a estruturas digitais padronizadas, o trabalho docente passa a ser orientado por uma lógica instrumental que privilegia a previsibilidade e a mensuração em detrimento da interpretação pedagógica situada. Tal lógica enfraquece a dimensão intelectual da docência, uma vez que reduz o espaço de análise crítica das condições concretas de ensino e aprendizagem, deslocando a centralidade da decisão pedagógica para dispositivos técnicos e administrativos.

Nessas circunstâncias, a autonomia docente deixa de se expressar como capacidade de julgamento profissional e passa a ser reconfigurada como mera adaptação a parâmetros previamente estabelecidos. Conforme problematiza Contreras (2012), quando o professor perde a possibilidade de deliberar sobre os sentidos e objetivos de sua prática, a docência tende a se aproximar de um modelo funcional, no qual a responsabilidade ética e pedagógica é substituída pelo cumprimento de procedimentos. Esse deslocamento compromete a construção coletiva do trabalho educativo e fragiliza a profissionalidade docente, ao esvaziar o vínculo entre reflexão, decisão e ação pedagógica.

A reorganização tecnológica do trabalho docente contribui, assim, para a redefinição da profissionalidade. O professor deixa de ser reconhecido como

sujeito intelectual do processo educativo e passa a atuar como executor de orientações previamente estabelecidas, o que compromete a dimensão ética e política da docência.

A autonomia profissional não pode ser entendida como independência individual ou como simples liberdade de escolha. Ela se constrói no interior de condições sociais e institucionais concretas, nas quais os professores podem exercer controle reflexivo sobre sua prática, participar das decisões pedagógicas e assumir responsabilidade coletiva pelos fins da educação. Quando essas condições são substituídas por prescrições técnicas e controles externos, a autonomia tende a ser esvaziada (Contreras, 2012, p. 78–79).

Dessa forma, a reorganização do trabalho docente mediada por tecnologias exige ser analisada criticamente, considerando seus efeitos sobre a autonomia profissional e sobre o sentido do trabalho educativo.

A transformação do professor em um especialista técnico ocorre quando o conhecimento profissional é reduzido à aplicação de métodos e procedimentos definidos fora do âmbito da prática docente. Nesse modelo, a reflexão crítica perde espaço, e a tecnologia passa a funcionar como instrumento de regulação do trabalho (Contreras, 2012, p. 91–92).

Esse movimento reforça uma compreensão restrita da autonomia, reduzida à adaptação de estratégias dentro de limites impostos. A capacidade de decidir sobre os fins do trabalho educativo torna-se secundária diante da exigência de cumprimento de protocolos.

Tecnologias, controle pedagógico e responsabilização docente

A ampliação do uso de tecnologias educacionais tem intensificado mecanismos de controle pedagógico sobre o trabalho docente. Sistemas de monitoramento, plataformas de avaliação e registros digitais produzem dados contínuos sobre o desempenho dos professores, redefinindo os critérios de acompanhamento da prática pedagógica.

Esses dispositivos instauram formas de vigilância permanente que incidem sobre o cotidiano escolar. O trabalho docente passa a ser constantemente observado, mensurado e comparado, o que altera a relação do professor com sua prática e com a instituição.

Contreras (2012) analisa esse processo como uma forma de esvaziamento da autonomia profissional. A docência passa a ser avaliada por critérios externos à experiência pedagógica, reduzindo o espaço de julgamento profissional e de decisão contextualizada.

A centralidade dos indicadores tecnológicos tende a deslocar o foco do trabalho docente da reflexão pedagógica para o cumprimento de metas. Esse deslocamento compromete a dimensão ética da prática educativa, pois subordina o ensino a objetivos previamente definidos. Além disso, a responsabilização mediada por tecnologias contribui para a intensificação do trabalho docente.

Os mecanismos de controle baseados na responsabilização individual tendem a desconsiderar a natureza coletiva e contextual do trabalho docente. Ao impor critérios externos de avaliação e monitoramento, esses mecanismos limitam o exercício do julgamento profissional e enfraquecem a autonomia dos professores (Contreras, 2012, p. 102–103).

Esse cenário aprofunda a fragilização da docência ao transformar processos educativos complexos em indicadores de desempenho mensuráveis, deslocando o foco do sentido pedagógico do ensino para a conformidade a padrões externos. Ao reduzir a prática docente a resultados previamente estabelecidos, reforça-se uma lógica de controle que obscurece as condições concretas de trabalho e esvazia o caráter formativo da ação pedagógica. Nesse cenário, a tecnologia deixa de ser recurso pedagógico e passa a operar como instrumento de regulação do trabalho docente. A exigência de registros constantes e relatórios digitais amplia a carga de trabalho sem reconhecimento institucional equivalente.

A perda de controle sobre os fins do trabalho educativo representa uma das formas mais profundas de negação da autonomia profissional. Quando os professores são chamados apenas a cumprir objetivos definidos externamente, sua prática deixa de ser um espaço de reflexão ética e política (Contreras, 2012, p. 110–111).

Nesse contexto, consolida-se uma lógica de responsabilização individual. O professor é chamado a responder por resultados educacionais definidos a partir de indicadores quantitativos, frequentemente desconsiderando as condições reais de ensino e aprendizagem.

Autonomia docente, cuidado e saúde no trabalho mediado por tecnologias

A autonomia docente deve ser analisada em articulação com as condições de saúde e bem-estar dos professores. Penteado (2018) evidencia que a perda de autonomia no trabalho docente está associada à precarização, ao sofrimento e ao adoecimento profissional.

Figura 1 - Mediação por tecnologias e cultura de cuidado



Fonte: Elaborado pelos autores

No contexto de intensificação do uso de tecnologias educacionais, essa relação torna-se ainda mais evidente. A ampliação do tempo de conexão, a sobreposição entre trabalho e vida pessoal e a exigência de disponibilidade permanente intensificam o desgaste físico e emocional.

As tecnologias educacionais, quando impostas sem diálogo e sem participação docente, contribuem para a perda de controle sobre o próprio trabalho. Essa perda compromete a possibilidade de estabelecer limites e de exercer autoria pedagógica.

Penteado (2018) propõe compreender a autonomia como eixo estruturante de uma cultura do cuidado docente. A autonomia envolve a capacidade de decidir, organizar o trabalho e atribuir sentido à prática profissional.

A ausência de espaços coletivos de decisão agrava o sofrimento docente, pois transforma problemas estruturais em responsabilidades individuais. Nesse

contexto, o adoecimento deixa de ser exceção e passa a expressar uma condição recorrente.

A autonomia do professor constitui um elemento central para a construção de uma cultura do cuidado no âmbito educacional. A perda de autonomia está associada à intensificação do trabalho, à ampliação das exigências institucionais e à redução dos espaços de decisão, contribuindo para processos de sofrimento e adoecimento docente (Penteado, 2018, p. 240–241).

Assim, a discussão sobre tecnologia educacional não pode ser dissociada da saúde do trabalhador docente. Nessa perspectiva, a tecnologia educacional precisa ser analisada a partir de seus efeitos sobre a organização do trabalho e sobre as condições de exercício da docência, e não apenas por seus potenciais pedagógicos. Quando incorporadas sem participação docente e sem consideração das condições concretas de trabalho, as tecnologias tendem a reforçar processos de intensificação, controle e responsabilização individual, comprometendo a autonomia profissional e fragilizando as práticas de cuidado no interior das instituições escolares.

Não há promoção da saúde docente sem o reconhecimento do professor como sujeito de saber, de decisão e de responsabilidade ética sobre sua prática. Tecnologias que anulam a autoria docente reforçam processos de desvalorização profissional e sofrimento no trabalho (Penteado, 2018, p. 248–249).

Apesar dos limites impostos por modelos tecnocráticos, as tecnologias educacionais podem ser apropriadas de forma crítica pelos professores. Contreras (2012) destaca que a autonomia se fortalece quando o docente atua como profissional reflexivo e intelectual crítico.

Nessa perspectiva, a tecnologia deixa de ser instrumento de controle e passa a funcionar como recurso para análise da prática, colaboração e produção pedagógica. O uso crítico pressupõe a capacidade de reinterpretar prescrições e adaptar recursos às necessidades concretas do contexto escolar.

Contreras (2012) ressalta que a autonomia profissional se constrói quando os professores participam da definição dos objetivos educacionais e não apenas da escolha dos meios técnicos.

A apropriação crítica das tecnologias pode favorecer práticas colaborativas, produção autoral e fortalecimento das identidades docentes, desde que o professor seja reconhecido como protagonista do processo educativo. Essa perspectiva dialoga com a proposta de Penteado (2018), ao articular autonomia e cuidado docente.

A autonomia docente, quando articulada ao uso consciente e crítico das tecnologias, pode contribuir para práticas pedagógicas mais humanizadas, capazes de fortalecer o cuidado, a saúde e a valorização do professor no interior das instituições educacionais. (Penteado, 2018, p. 250–251).

O fortalecimento da autonomia docente exige condições institucionais favoráveis, como tempo para planejamento, formação continuada crítica e espaços coletivos de decisão. Sem essas condições, o potencial emancipatório das tecnologias permanece limitado.

Nessa direção, a autonomia docente não pode ser compreendida como atributo individual, mas como construção coletiva sustentada por condições institucionais e políticas educacionais coerentes. A possibilidade de apropriação crítica das tecnologias depende da existência de espaços de diálogo, de cooperação entre pares e de reconhecimento dos saberes docentes como fundamento da prática pedagógica. Quando essas condições são asseguradas, o uso das tecnologias tende a fortalecer processos de reflexão sobre a prática e a ampliar as possibilidades de autoria e de inovação pedagógica situada.

Por outro lado, a ausência de tempos institucionais para planejamento, formação e decisão coletiva limita significativamente o exercício da autonomia docente e fragiliza as práticas de cuidado no trabalho escolar. Nesses contextos, as tecnologias tendem a operar como instrumentos de intensificação e controle, aprofundando o desgaste profissional e o sofrimento docente. Assim, o fortalecimento da autonomia, articulado a políticas de cuidado e valorização profissional, constitui condição indispensável para que as tecnologias educacionais contribuam para práticas pedagógicas mais humanizadas e para a promoção da saúde no trabalho docente.

CONCLUSÃO

A análise desenvolvida neste capítulo evidencia que as tecnologias educacionais se inserem no trabalho docente como elementos profundamente ambíguos, capazes tanto de ampliar possibilidades pedagógicas quanto de intensificar mecanismos de controle e regulação. A forma como essas tecnologias são incorporadas ao cotidiano escolar revela disputas em torno da autonomia profissional dos professores.

À luz das contribuições de Contreras (2012), observa-se que a autonomia docente não pode ser compreendida como atributo individual desvinculado das condições concretas de trabalho. Tecnologias associadas a modelos técnicos e gerenciais tendem a restringir a capacidade de decisão docente, reforçando processos de desprofissionalização e responsabilização individual.

Por sua vez, Penteado (2018) permite compreender que a autonomia docente está diretamente relacionada à cultura do cuidado e à saúde do professor. A intensificação do trabalho mediado por tecnologias, quando não acompanhada de espaços de escuta e decisão, contribui para o adoecimento e para o esvaziamento do sentido do trabalho pedagógico.

Conclui-se que a defesa da autonomia docente é condição essencial para que as tecnologias educacionais não se convertam em instrumentos de controle, mas em recursos a serviço de práticas pedagógicas críticas e humanizadoras. Tal defesa exige políticas educacionais comprometidas com a valorização do professor, com a democratização das decisões pedagógicas e com a construção coletiva dos processos educativos.

REFERÊNCIAS

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MAIA FILHO, O. N.; CHAVES, H. V.; SEIXAS, P.S. Por uma educação para a autonomia de sujeitos situados no mundo. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 46, p. 81-91, jun. 2018. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752018000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 05 fev. 2026.

MARTINS, Elita Betania de Andrade. A autonomia do trabalho docente: possíveis significados “lá” e “aqui”. In: SIMPÓSIO DA ANPAE, 2011. Anais eletrônicos... Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0169.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2026.

PENTEADO, Regina Zanella. Autonomia do professor: uma perspectiva interdisciplinar para a cultura do cuidado docente. **ETD**, Campinas, v. 20, n. 1, p. 234-254, mar. 2018. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922018000100234&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 8 fev. 2026

CAPÍTULO 4

SAÚDE MENTAL, SOFRIMENTO PSÍQUICO E TRABALHO DOCENTE DIGITALIZADO

Veruscka Pedrosa Barreto; Leomar Campelo Costa; Eduardo Nunes Silva;
Fabiana Faustino da Cruz; André Costa da Silva

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a intensificação dos processos de digitalização do trabalho tem produzido transformações profundas nas dinâmicas laborais em escala global, afetando de modo particular o campo educacional. Nesse contexto, o trabalho docente passou a incorporar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma sistemática, reconfigurando práticas pedagógicas, tempos de trabalho e modos de interação profissional. Tal cenário tem sido amplamente discutido na literatura internacional contemporânea, especialmente a partir do final do século XX e início do século XXI, quando se intensificam os debates sobre trabalho, tecnologia e subjetividade.

Historicamente, o magistério já se caracterizava como uma atividade marcada por elevada carga emocional, exigências cognitivas complexas e forte implicação subjetiva, conforme apontam estudos clássicos sobre o trabalho docente desenvolvidos ao longo das décadas de 1980 e 1990. Com a expansão do ensino mediado por plataformas digitais, essas características não apenas se mantiveram, como também se intensificaram, gerando novas formas de sofrimento psíquico associadas às exigências tecnológicas e organizacionais do trabalho educacional contemporâneo.

No panorama atual da produção científica, observa-se um crescimento expressivo de investigações que articulam trabalho, tecnologias digitais e saúde mental, sobretudo a partir dos anos 2010. Pesquisas publicadas nesse período indicam o aumento de quadros de estresse, ansiedade e esgotamento entre docentes inseridos em contextos educacionais digitalizados, fenômeno que se

acentuou de forma significativa após a ampliação do ensino remoto em escala mundial a partir de 2020.

Sob essa ótica, o conceito de saúde mental no trabalho docente tem sido abordado a partir de distintas matrizes teóricas, que enfatizam tanto dimensões individuais quanto coletivas do sofrimento psíquico. A psicodinâmica do trabalho, sistematizada por Christophe Dejours (1992; 2015), destaca a centralidade da organização do trabalho na gênese do sofrimento, evidenciando a tensão permanente entre prazer e adoecimento no exercício profissional, perspectiva amplamente mobilizada para analisar contextos educacionais mediados por tecnologias.

Em contrapartida, abordagens oriundas da psicologia organizacional do trabalho, como o modelo de burnout proposto por Maslach (1981; 2001), enfatizam o esgotamento emocional, a despersonalização e a redução da realização profissional como dimensões centrais do adoecimento laboral. No campo da docência, essas categorias têm sido utilizadas de forma recorrente para compreender os efeitos da sobrecarga de trabalho, da pressão por desempenho e da ampliação das jornadas em ambientes digitais de ensino.

No âmbito específico da profissão docente, as contribuições de Maurice Tardif e Claude Lessard (2005) permitem compreender o trabalho docente como uma prática social complexa, atravessada por saberes profissionais, relações institucionais e condições concretas de trabalho. A incorporação intensiva de tecnologias digitais altera significativamente esses elementos, exigindo constante adaptação e redefinição dos saberes docentes, o que repercute de maneira direta sobre a saúde mental dos professores.

Paralelamente, análises mais amplas da sociedade contemporânea, como aquelas desenvolvidas por Byung-Chul Han (2015; 2017), possibilitam compreender o sofrimento psíquico como um fenômeno estrutural associado à lógica do desempenho, da autoexploração e da hiperconectividade. Nesse prisma, o trabalho docente digitalizado insere-se em um contexto no qual a exigência de disponibilidade permanente fragiliza as fronteiras entre vida pessoal e vida profissional.

Entretanto, apesar do avanço dessas contribuições teóricas, persistem lacunas relevantes na articulação entre digitalização do trabalho docente e sofrimento psíquico. Parte significativa da literatura tende a tratar as tecnologias educacionais como instrumentos neutros ou inevitáveis, sem problematizar de forma aprofundada seus efeitos sobre a organização do trabalho e sobre a subjetividade docente, o que limita a compreensão crítica do fenômeno.

Contudo, estudos empíricos recentes, publicados sobretudo após 2015, têm evidenciado que a intensificação do controle, a ampliação da conectividade contínua e a aceleração dos ritmos de trabalho configuram fatores centrais no adoecimento docente. Essas evidências contrastam com o discurso de inovação, autonomia e flexibilidade frequentemente associado à digitalização do ensino, revelando contradições estruturais no campo educacional.

Não obstante, observa-se uma fragmentação teórica na produção científica, com pesquisas que privilegiam análises individualizantes do sofrimento psíquico e outras que enfatizam dimensões organizacionais e institucionais do trabalho docente. Essa dissociação dificulta a construção de uma compreensão integrada sobre a saúde mental no contexto da docência digitalizada, restringindo o potencial analítico das investigações.

Nesse cenário, a dor que atravessa o cotidiano docente manifesta-se tanto na experiência subjetiva do sofrimento quanto na dimensão coletiva da precarização e da desvalorização profissional. A ausência de políticas institucionais sistemáticas voltadas ao cuidado com a saúde mental, associada à naturalização da sobrecarga digital, contribui para a intensificação de processos de adoecimento silencioso no interior das instituições educacionais.

Diante desse contexto, torna-se imprescindível aprofundar a análise teórica sobre saúde mental, sofrimento psíquico e trabalho docente digitalizado, especialmente em um momento histórico marcado pela consolidação de modelos híbridos e remotos de ensino. A relevância social do tema reside na necessidade de compreender os impactos dessas transformações sobre a qualidade de vida dos professores e sobre os próprios processos educativos.

Sob o ponto de vista científico, o estudo justifica-se pela necessidade de sistematizar e integrar contribuições teóricas dispersas na literatura nacional e

internacional produzida nos últimos anos. A revisão bibliográfica integrativa apresenta-se como uma estratégia metodológica capaz de identificar convergências, tensões e lacunas, oferecendo uma visão abrangente do estado da arte sobre o tema.

Ademais, ao problematizar criticamente a digitalização do trabalho docente, o presente estudo contribui para o debate sobre políticas educacionais, condições de trabalho e práticas institucionais de cuidado em saúde mental. Espera-se que a reflexão teórica desenvolvida possa subsidiar discussões mais amplas acerca da humanização do trabalho docente em contextos tecnologicamente mediados.

Diante do exposto, este artigo tem como objetivo geral analisar, por meio de uma revisão bibliográfica integrativa, as principais abordagens teóricas sobre saúde mental e sofrimento psíquico no contexto do trabalho docente digitalizado. Para tanto, o texto organiza-se em seções que apresentam os fundamentos metodológicos da revisão, o desenvolvimento teórico do tema, a discussão das convergências e divergências entre os autores selecionados e, por fim, as considerações finais com indicações para pesquisas futuras.

METODOLOGIA

O presente artigo configura-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida a partir de uma Revisão Bibliográfica Integrativa. Essa metodologia foi adotada por possibilitar a síntese crítica da produção científica existente e a identificação de convergências, divergências e lacunas teóricas relacionadas ao tema investigado.

A escolha da revisão integrativa fundamenta-se na necessidade de articular diferentes abordagens teóricas sobre saúde mental, sofrimento psíquico e trabalho docente digitalizado, contemplando contribuições oriundas de distintos campos do conhecimento, especialmente Educação, Psicologia do Trabalho e Sociologia.

O levantamento bibliográfico foi realizado com base em critérios de relevância teórica e reconhecimento acadêmico dos autores, priorizando produções

recentes, sem exclusão de obras clássicas pertinentes. As buscas ocorreram em bases de dados utilizando descritores relacionados ao trabalho docente, saúde mental, sofrimento psíquico e digitalização.

Os estudos selecionados foram submetidos à leitura analítica, com foco na identificação de conceitos centrais, abordagens teóricas predominantes e posições divergentes. Posteriormente, o material foi organizado em eixos temáticos, os quais orientaram a estruturação dos subtópicos do desenvolvimento.

A análise do corpus bibliográfico adotou uma perspectiva comparativa e interpretativa, buscando estabelecer relações entre os autores e correntes teóricas, bem como evidenciar limites e contribuições da literatura examinada, evitando descrições meramente expositivas.

Reconhece-se que os resultados desta revisão estão condicionados aos critérios de seleção e às bases de dados consultadas. Ainda assim, considera-se que o procedimento metodológico adotado assegura consistência analítica e contribui para o aprofundamento teórico do debate proposto.

DESENVOLVIMENTO

Fundamentos clássicos sobre trabalho, saúde mental e sofrimento psíquico

A compreensão do sofrimento psíquico relacionado ao trabalho encontra fundamentos consistentes nas teorias clássicas desenvolvidas no âmbito da sociologia e da psicologia do trabalho ao longo do século XX. Essas abordagens romperam com explicações exclusivamente biomédicas ou individualizantes do adoecimento mental, ao situarem o trabalho como categoria central na constituição da subjetividade. Nesse horizonte teórico, o sofrimento passa a ser entendido como expressão de tensões estruturais entre o sujeito e a organização do trabalho.

Nesse campo, a psicodinâmica do trabalho, sistematizada por Christophe Dejours (1992; 2015), assume papel central ao afirmar que o sofrimento emerge quando há um bloqueio entre o desejo de realização do trabalhador e as condições impostas pela organização do trabalho. Em consonância com essa

perspectiva, o autor sustenta que o sofrimento não é, em si, patológico, podendo converter-se em adoecimento quando não encontra vias de simbolização, reconhecimento ou transformação coletiva das condições laborais.

Em diálogo com Dejours, a sociologia crítica do trabalho contribui para ampliar a análise ao evidenciar os impactos subjetivos das transformações no capitalismo contemporâneo. Richard Sennett (1998), ao discutir a corrosão do caráter, aponta que a flexibilização, a instabilidade e a fragmentação das trajetórias profissionais produzem sentimentos persistentes de insegurança e perda de sentido. Embora seu enfoque não se restrinja ao campo educacional, suas reflexões oferecem elementos fundamentais para compreender o sofrimento em profissões baseadas em vínculos duradouros e reconhecimento social, como a docência.

Sob essa ótica, a psicopatologia social reforça a ideia de que o adoecimento mental resulta de conflitos entre as expectativas do sujeito e as exigências sociais impostas pelo trabalho. Autores dessa vertente indicam que a centralidade do trabalho na vida moderna faz com que sua precarização repercuta diretamente na autoestima, na identidade e no sentimento de utilidade social dos trabalhadores. Assim, o sofrimento psíquico assume uma dimensão simultaneamente individual e coletiva.

Embora distintas em seus pressupostos, essas abordagens convergem ao reconhecer que a organização do trabalho desempenha papel decisivo na produção do sofrimento psíquico. Em contrapartida, divergem quanto ao grau de ênfase atribuído à ação individual ou à transformação coletiva como estratégia de enfrentamento do sofrimento. Essa tensão teórica revela a complexidade do fenômeno e aponta para a necessidade de análises que articulem diferentes níveis de explicação.

Dessa forma, os fundamentos clássicos sobre trabalho e saúde mental constituem um arcabouço teórico indispensável para a análise do sofrimento docente. Ao evidenciar que o adoecimento não decorre apenas de fragilidades individuais, mas de condições estruturais de trabalho, essas teorias preparam o terreno para a compreensão das especificidades do trabalho docente e, posteriormente, de sua reconfiguração em contextos digitalizados.

Trabalho docente, adoecimento e intensificação laboral

A análise do trabalho docente enquanto prática social complexa ganhou densidade teórica a partir das contribuições de Maurice Tardif e Claude Lessard (2005), que concebem a docência como uma atividade atravessada por saberes profissionais, normas institucionais e relações de poder. Em consonância com essa abordagem, o trabalho docente é compreendido como resultado de múltiplas determinações, o que afasta interpretações simplificadoras sobre o adoecimento no magistério.

Embora socialmente associado a uma dimensão vocacional, o trabalho docente apresenta características que favorecem processos de intensificação laboral, tais como a ampliação de responsabilidades extraclasse, a pressão por resultados e a crescente burocratização das atividades pedagógicas. Nesse sentido, Esteve (1999) destaca que o mal-estar docente emerge quando há um descompasso entre as expectativas depositadas na profissão e as condições reais de exercício do trabalho.

Em diálogo com essas análises, o modelo de burnout desenvolvido por Maslach e Jackson (1981) e aprofundado por Maslach, Schaufeli e Leiter (2001) tem sido amplamente mobilizado para compreender o adoecimento docente. Embora esse modelo enfatize dimensões psicológicas, parte da literatura educacional tem buscado reinterpretá-lo à luz das condições organizacionais, reconhecendo que o esgotamento emocional não pode ser dissociado da intensificação do trabalho.

Não obstante, observa-se na literatura uma tensão persistente entre abordagens que explicam o adoecimento docente a partir de fatores individuais e aquelas que enfatizam a centralidade das condições de trabalho. Enquanto as primeiras tendem a propor estratégias de enfrentamento centradas no sujeito, as segundas defendem a necessidade de transformações estruturais nas políticas educacionais e na organização institucional do trabalho escolar.

Ademais, estudos recentes indicam que a intensificação do trabalho docente está associada à ampliação das demandas emocionais, à pressão por inovação constante e à responsabilização individual pelos resultados educacionais.

Tais processos contribuem para a naturalização do sofrimento e dificultam sua problematização coletiva, reforçando dinâmicas de adoecimento silencioso no interior das instituições de ensino.

Assim, a literatura converge ao apontar que o sofrimento psíquico docente resulta de um conjunto de fatores estruturais que antecedem a digitalização do trabalho. Todavia, essa intensificação prévia constitui a base sobre a qual os processos de digitalização se apoiam, potencializando tensões já existentes e criando novas formas de adoecimento, o que demanda análises específicas sobre o trabalho docente em contextos tecnológicos.

Digitalização do trabalho docente e novos modos de sofrimento

A digitalização do trabalho docente introduz novos elementos à análise do sofrimento psíquico, exigindo a atualização dos referenciais teóricos clássicos. Autores como Selwyn (2016) e Williamson (2017) defendem que a incorporação de tecnologias digitais na educação deve ser compreendida como um processo político e organizacional, e não apenas técnico, uma vez que redefine formas de controle, avaliação e responsabilização do trabalho docente.

Em consonância com essas análises, a literatura recente aponta que a digitalização intensifica a lógica da performatividade, ao ampliar mecanismos de monitoramento e padronização das práticas pedagógicas. Embora os discursos institucionais enfatizem a inovação e a flexibilidade, pesquisas indicam que tais processos frequentemente resultam em maior sobrecarga de trabalho e redução da autonomia docente, especialmente em ambientes virtuais de ensino.

A experiência do ensino remoto em larga escala, intensificada a partir de 2020, evidenciou de forma contundente os efeitos da hiperconectividade sobre a saúde mental dos professores. Estudos publicados nesse período indicam aumento significativo de sintomas de estresse, ansiedade e exaustão, associados à ampliação da jornada de trabalho, à exigência de disponibilidade permanente e à precarização das condições materiais de trabalho.

Sob esse prisma, as reflexões de Byung-Chul Han (2015; 2017) oferecem uma chave interpretativa relevante ao analisar o sofrimento psíquico como

resultado da lógica do desempenho e da autoexploração. Embora o autor não se dedique especificamente ao campo educacional, sua análise permite compreender o trabalho docente digitalizado como inserido em um regime de produtividade que desloca o controle externo para o interior do próprio sujeito.

Contudo, observa-se que parte da literatura tende a tratar os impactos da digitalização de forma fragmentada, privilegiando descrições empíricas em detrimento de análises teóricas integradoras. Essa lacuna limita a compreensão dos mecanismos estruturais que articulam tecnologia, organização do trabalho e sofrimento psíquico, reforçando a necessidade de revisões teóricas mais densas e articuladas.

Dessa forma, a digitalização do trabalho docente não deve ser compreendida como um fenômeno isolado ou exclusivamente tecnológico, mas como parte de um processo mais amplo de reconfiguração do trabalho educacional. A análise crítica desse movimento evidencia que os novos modos de sofrimento psíquico decorrem da intensificação de lógicas já presentes, agora potencializadas pela mediação digital, o que impõe desafios teóricos e políticos à área da Educação.

CONCLUSÃO

Pelo exposto, este artigo teve como objetivo analisar, por meio de uma revisão bibliográfica integrativa, as principais abordagens teóricas acerca da saúde mental e do sofrimento psíquico no contexto do trabalho docente digitalizado. A partir do percurso analítico desenvolvido, foi possível evidenciar que os referenciais clássicos sobre trabalho e sofrimento forneceram bases consistentes para a compreensão dos processos de adoecimento, ao passo que as discussões contemporâneas ampliaram essa análise ao incorporar os efeitos específicos da digitalização sobre a organização do trabalho docente.

Em suma, os subtópicos do desenvolvimento permitiram demonstrar que o sofrimento psíquico docente não pode ser compreendido como fenômeno isolado ou estritamente individual. As análises convergiram ao indicar que a intensificação do trabalho, a ampliação das exigências cognitivas e emocionais e a fragilização dos limites entre vida profissional e pessoal constituem elemen-

tos centrais no adoecimento mental. Nesse sentido, a digitalização do trabalho docente aparece menos como um fator neutro e mais como um catalisador de processos já presentes nas condições estruturais da docência.

No diálogo teórico estabelecido, observou-se convergência entre diferentes autores quanto à centralidade da organização do trabalho na produção do sofrimento psíquico. Contudo, também se identificaram divergências relevantes, especialmente entre abordagens que privilegiam modelos explicativos individualizantes e aquelas que adotam uma leitura crítica e estrutural do adoecimento docente. Tal tensão teórica evidencia a necessidade de articulações mais consistentes entre dimensões subjetivas, institucionais e sociopolíticas do trabalho educacional digitalizado.

A principal contribuição deste estudo para a área da Educação reside na sistematização crítica de um campo de produção ainda fragmentado, ao integrar aportes da psicodinâmica do trabalho, da sociologia da educação e das teorias críticas da digitalização. Ao fazê-lo, o artigo busca preencher a lacuna identificada na literatura quanto à ausência de revisões teóricas que articulem, de forma integrada, saúde mental, sofrimento psíquico e trabalho docente em contextos digitais, contribuindo para o aprofundamento conceitual e analítico do tema.

Conclui-se que, apesar de seus avanços, esta revisão apresenta limitações inerentes ao recorte temporal adotado e à seleção de bases de dados, o que pode ter restringido o acesso a produções relevantes de outros contextos ou campos disciplinares. Nesse sentido, sugere-se que pesquisas futuras ampliem o escopo das fontes analisadas, bem como investiguem empiricamente como diferentes modelos de digitalização educacional impactam a saúde mental docente em distintos níveis de ensino e realidades institucionais.

Ressalta-se que o debate sobre saúde mental e trabalho docente digitalizado permanece aberto e em constante construção, exigindo abordagens críticas que ultrapassem leituras tecnicistas ou adaptativas. A compreensão dos processos de sofrimento psíquico no magistério, especialmente em contextos marcados pela intensificação tecnológica, revela-se fundamental para a construção de práticas educacionais mais humanas, sustentáveis e socialmente comprometidas.

REFERÊNCIAS

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

DEJOURS, Christophe. **Trabalho vivo: trabalho e emancipação**. Brasília: Paralelo 15, 2012.

DEJOURS, Christophe. **O fator humano**. 6. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2015.

ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru: EDUSC, 1999.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder**. Belo Horizonte: Âyiné, 2017.

MASLACH, Christina; JACKSON, Susan E. The measurement of experienced burnout. **Journal of Occupational Behavior**, Chichester, v. 2, n. 2, p. 99–113, 1981.

MASLACH, Christina; SCHAUFELI, Wilmar B.; LEITER, Michael P. Job burnout. **Annual Review of Psychology**, Palo Alto, v. 52, p. 397–422, 2001.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

SELWYN, Neil. **Education and technology: key issues and debates**. 2. ed. London: Bloomsbury Academic, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

WILLIAMSON, Ben. **Big data in education: the digital future of learning, policy and practice**. London: Sage, 2017.

CAPÍTULO 5

IDENTIDADE DOCENTE E SENTIDOS DO TRABALHO EM CONTEXTOS DIGITAIS

Leomar Campelo Costa; Daniela Abreu Pinheiro; Isidro José Bezerra Maciel Fortaleza do Nascimento; Silvana Denise Alves Ferreira; Eduardo Nunes Silva

INTRODUÇÃO

As transformações recentes no mundo do trabalho têm produzido impactos significativos sobre as profissões vinculadas ao campo educacional, particularmente no que se refere à organização das atividades docentes e aos sentidos socialmente atribuídos ao ensino. Em um contexto marcado pela intensificação dos processos de digitalização, o trabalho docente passou a ser atravessado por novas exigências técnicas, temporais e simbólicas, que incidem diretamente sobre a constituição da identidade profissional e sobre as formas de reconhecimento social da docência.

No âmbito da educação, a incorporação das tecnologias digitais não constitui um fenômeno recente, uma vez que, desde as últimas décadas do século XX, diferentes políticas e programas vêm incentivando sua utilização como estratégia de modernização do ensino. Entretanto, tais iniciativas ocorreram de modo gradual e, em muitos casos, restritas a experiências pontuais. Esse cenário foi profundamente alterado a partir de 2020, com a pandemia da Covid-19, que impôs a suspensão das atividades presenciais e acelerou, de forma abrupta, a adoção do ensino remoto em diferentes níveis e modalidades educacionais.

Em razão desse contexto pandêmico, as tecnologias digitais deixaram de ocupar um lugar complementar no processo educativo e passaram a constituir o principal meio de mediação pedagógica. Tal deslocamento provocou mudanças substantivas nas práticas docentes, nas formas de interação com os estudantes e na organização do trabalho escolar, configurando um cenário de profundas tensões para a profissão docente. Autores como Menezes e Santos (2025) des-

tacam que essa transição emergencial evidenciou fragilidades estruturais do sistema educacional, ao mesmo tempo em que intensificou processos de precarização do trabalho docente.

Sob essa perspectiva, a identidade docente, compreendida como uma construção social e histórica, passa a ser reconfigurada a partir das novas condições de exercício profissional. Em consonância com Kuenzer (1999), entende-se que o trabalho docente é indissociável das relações sociais de produção e das políticas educacionais que o regulam. Assim, alterações nas formas de organização do trabalho repercutem diretamente nos sentidos atribuídos à docência e na maneira como os professores se percebem enquanto profissionais.

A literatura crítica sobre tecnologia e educação tem apontado que a inserção das tecnologias digitais no trabalho docente frequentemente se dá sob a égide da racionalidade técnica. Barreto (2004) argumenta que esse movimento tende a reduzir a docência a um conjunto de procedimentos operacionais, deslocando o foco da dimensão pedagógica e intelectual para o cumprimento de tarefas mediadas por plataformas digitais. Tal processo contribui para o enfraquecimento da autonomia profissional e para a redefinição do papel do professor no interior das instituições educacionais.

Em diálogo com essa perspectiva, Kenski (2014) ressalta que as tecnologias digitais reorganizam os tempos e os espaços do trabalho docente, ampliando as exigências profissionais e intensificando a carga de trabalho. A conectividade permanente e a multiplicação de demandas institucionais produzem impactos significativos sobre a subjetividade docente, afetando o equilíbrio entre vida profissional e pessoal e interferindo nos sentidos atribuídos ao trabalho educativo.

O contexto do ensino remoto emergencial, conforme analisado por Menezes e Santos (2025), aprofundou tais tensões ao comprometer elementos centrais da docência, como o vínculo pedagógico, a autoridade simbólica do professor e o reconhecimento social da profissão. A mediação por telas e plataformas digitais alterou a dinâmica das interações educativas, produzindo sentimentos de insegurança, invisibilidade e deslocamento simbólico entre os docentes.

Não obstante os efeitos adversos amplamente identificados, parte da literatura aponta que os contextos digitais também podem abrir possibilidades de ressignificação da docência. Lopes e Fürkotter (2016) defendem que a relação entre tecnologia e identidade profissional depende dos pressupostos pedagógicos que orientam a formação e a prática docente. Quando ancoradas em perspectivas críticas, as tecnologias digitais podem favorecer práticas colaborativas e reflexivas, ampliando os sentidos do trabalho educativo.

Nessa direção, Medeiros, Araújo e Lima (2024) argumentam que as tecnologias devem ser compreendidas como artefatos socioculturais, cujos usos pedagógicos estão imbricados em disputas políticas e ideológicas. Tal compreensão desloca o debate do plano meramente instrumental para uma análise mais ampla das condições institucionais e formativas que sustentam o trabalho docente em contextos digitalizados.

A discussão sobre identidade docente e sentidos do trabalho também se articula aos debates contemporâneos sobre democracia e cidadania digital. Lima (2023) destaca que o professor assume um papel estratégico na mediação crítica da informação e na formação de sujeitos capazes de atuar de maneira ética e responsável em ambientes digitais. Essa atribuição amplia as responsabilidades docentes e redefine os sentidos sociais da profissão.

Entretanto, conforme alertam Menezes e Santos (2025), tais possibilidades de ressignificação encontram limites concretos nas condições de trabalho, na ausência de políticas de valorização docente e na intensificação das demandas institucionais. A sobreposição de funções, a precariedade do suporte tecnológico e a responsabilização individual do professor tendem a reforçar processos de desgaste profissional e sofrimento simbólico.

Diante desse cenário, torna-se necessário aprofundar a análise sobre como as transformações digitais incidem sobre a identidade docente e sobre os sentidos atribuídos ao trabalho educativo. A problematização dessas questões revela-se fundamental para compreender os desafios enfrentados pelos professores e para subsidiar políticas educacionais que reconheçam a complexidade da docência em contextos digitalizados.

Justifica-se, portanto, a relevância deste estudo no campo da Educação, na medida em que busca articular as dimensões históricas, simbólicas e sub-

jetivas do trabalho docente às transformações tecnológicas contemporâneas. Ao privilegiar uma abordagem teórica, o artigo contribui para o aprofundamento conceitual de um debate que se mostra cada vez mais central nas agendas educacionais.

Dessa forma, o objetivo geral deste artigo consiste em analisar, a partir de uma revisão teórica, os processos de constituição da identidade docente e os sentidos atribuídos ao trabalho educativo em contextos digitais, com especial atenção às transformações intensificadas pela pandemia da Covid-19. Para tanto, o texto estrutura-se em seções que discutem o embasamento teórico da identidade docente, as implicações do ensino remoto emergencial e as possibilidades de ressignificação da docência na contemporaneidade.

METODOLOGIA

Este artigo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza teórica, fundamentada na metodologia de Revisão Bibliográfica Integrativa. Essa abordagem foi escolhida por possibilitar a sistematização e a análise crítica da produção científica sobre identidade docente e sentidos do trabalho em contextos digitais.

O levantamento bibliográfico foi realizado em bases de dados reconhecidas na área da Educação, como Google Scholar e SciELO, priorizando artigos científicos, livros e capítulos considerados relevantes para o tema. Foram incluídas produções que abordam o trabalho docente, a identidade profissional e o uso de tecnologias digitais no contexto educacional, sendo excluídos textos de caráter estritamente técnico ou que não dialogassem diretamente com o objetivo do estudo.

A análise dos materiais selecionados ocorreu por meio de leitura analítica e interpretativa, com identificação de categorias recorrentes, tais como identidade docente, intensificação do trabalho, mediação tecnológica e ressignificação da docência. A partir dessas categorias, realizou-se o diálogo teórico entre os autores, buscando evidenciar convergências, divergências e lacunas na literatura.

DESENVOLVIMENTO

Identidade docente e trabalho educativo em contextos de mediação digital

A identidade docente constitui-se como um processo histórico e relacional, atravessado por dimensões institucionais, simbólicas e subjetivas do trabalho educativo. Em consonância com Kuenzer (1999), compreende-se que o trabalho docente não se reduz à execução de tarefas pedagógicas, mas envolve um conjunto de saberes, valores e sentidos socialmente construídos. Nesse prisma, as transformações nas condições de trabalho repercutem diretamente na forma como os professores percebem a si mesmos e ao seu papel social.

Embora a incorporação das tecnologias digitais seja frequentemente apresentada como um avanço inevitável, Barreto (2004) adverte que tais processos tendem a ocorrer sob a lógica da racionalidade técnica, o que contribui para a redefinição do trabalho docente em termos de eficiência, controle e produtividade. Essa perspectiva, ao privilegiar procedimentos e resultados mensuráveis, fragiliza a dimensão intelectual e ética da docência, afetando os fundamentos da identidade profissional.

Em consonância com essa análise, Menezes e Santos (2025) demonstram que, durante o ensino remoto emergencial, a identidade docente foi tensionada por mudanças abruptas nas formas de interação pedagógica. Segundo as autoras, a mediação tecnológica alterou significativamente o pacto escolar, entendido como o conjunto de acordos simbólicos que sustentam a relação professor-aluno. Tal ruptura produziu sentimentos de insegurança, perda de referência profissional e enfraquecimento do reconhecimento docente.

Ainda segundo Menezes e Santos (2025), a ausência do espaço escolar físico comprometeu elementos centrais da docência, como a autoridade pedagógica e o vínculo relacional com os estudantes. Nesse sentido, a identidade docente passou a ser construída em um cenário de instabilidade, no qual o professor precisou redefinir sua atuação sem o respaldo simbólico tradicional da instituição escolar.

Kenski (2014) contribui para essa discussão ao afirmar que as tecnologias digitais reorganizam profundamente os tempos e espaços do trabalho docente. A autora destaca que a conectividade permanente amplia as exigências profissionais, ao mesmo tempo em que dilui as fronteiras entre trabalho e vida privada. Tal dinâmica intensifica o trabalho docente e impacta negativamente os sentidos atribuídos à profissão.

Dessa forma, observa-se convergência na literatura ao indicar que a mediação digital, longe de ser neutra, redefine o trabalho educativo e tensiona os processos de constituição da identidade docente, especialmente em contextos marcados por improvisação institucional e ausência de políticas de suporte adequadas.

Ensino remoto emergencial, desprofissionalização e deslocamento simbólico da docência

O ensino remoto emergencial, adotado em larga escala durante a pandemia da Covid-19, intensificou processos de precarização já presentes no trabalho docente. Em consonância com Kuenzer (1999), a reorganização do trabalho educativo em contextos de crise tende a aprofundar desigualdades estruturais e a transferir para o professor a responsabilidade pela superação de problemas sistêmicos.

Menezes e Santos (2025) evidenciam que o ensino remoto emergencial produziu um deslocamento simbólico da docência, uma vez que o professor passou a atuar em condições marcadas pela improvisação tecnológica e pela fragilidade das interações pedagógicas. As autoras destacam que a mediação por telas comprometeu a dimensão dialógica do ensino, afetando a construção de sentidos do trabalho docente.

Embora o discurso institucional frequentemente tenha enfatizado a resiliência e a adaptabilidade dos professores, Barreto (2004) argumenta que tais narrativas tendem a ocultar processos de desprofissionalização. Nesse contexto, o professor é concebido como executor de tarefas técnicas, responsável por garantir a continuidade do ensino, independentemente das condições objetivas de trabalho.

Em consonância com essa leitura crítica, Menezes e Santos (2025) apontam que muitos docentes relataram sentimentos de invisibilidade e desvalorização durante o período de ensino remoto. A ausência de retorno efetivo dos estudantes e a dificuldade de avaliar processos de aprendizagem contribuíram para o esvaziamento simbólico da prática docente.

Kenski (2014) acrescenta que a intensificação do uso das tecnologias digitais ampliou a carga de trabalho docente, ao exigir constante atualização técnica e disponibilidade permanente. Tal cenário reforça a lógica da intensificação laboral, comprometendo a saúde mental e os sentidos subjetivos do trabalho educativo.

Assim, a literatura converge ao indicar que o ensino remoto emergencial não apenas reorganizou práticas pedagógicas, mas aprofundou processos de desprofissionalização e deslocamento simbólico da docência, com impactos diretos na identidade profissional.

Com o objetivo de sistematizar as principais convergências e divergências identificadas na revisão teórica acerca da identidade docente, dos sentidos do trabalho educativo e das mediações tecnológicas, apresenta-se o Quadro 1, que sintetiza as diferentes abordagens dos autores analisados.

Quadro 1 – Abordagens teóricas sobre identidade docente e sentidos do trabalho em contextos digitais

Autor(es)	Concepção de identidade docente	Papel das tecnologias digitais	Impactos sobre o trabalho docente	Sentidos atribuídos à docência
Kuenzer (1999)	Construção social vinculada às condições históricas e às políticas educacionais	Associadas à reestruturação produtiva e à racionalidade do trabalho	Intensificação do trabalho e redefinição das funções docentes	Tensionamento entre profissionalização e precarização
Barreto (2004)	Identidade fragilizada por processos de instrumentalização	Inseridas sob lógica tecnicista e gerencial	Redução da docência a procedimentos operacionais	Esvaziamento do sentido intelectual e pedagógico

Kenski (2014)	Identidade em reconfiguração frente às novas temporalidades	Mediadoras das práticas pedagógicas e da organização do trabalho	Ampliação das demandas e diluição das fronteiras entre trabalho e vida pessoal	Ambivalência entre inovação e sobrecarga
Menezes; Santos (2025)	Identidade tensionada pela ruptura do pacto escolar	Centralidade no ensino remoto emergencial	Deslocamento simbólico e fragilização do reconhecimento docente	Sentimentos de invisibilidade e instabilidade profissional
Lopes; Fürkotter (2016)	Identidade dependente dos modelos formativos	Potencial formativo condicionado à abordagem pedagógica	Pode reforçar racionalidade técnica ou práticas reflexivas	Possibilidade de ressignificação da docência
Medeiros; Araújo; Lima (2024)	Identidade como construção sociopolítica	Artefatos socioculturais não neutros	Impactos mediados por políticas e condições institucionais	Docência como mediação crítica e formativa

Fonte: Elaborado pelos autores.

Então, a síntese apresentada evidencia que, embora os autores partilhem o reconhecimento dos impactos significativos da digitalização sobre o trabalho docente, persistem leituras distintas quanto aos seus efeitos sobre a identidade profissional, o que reforça a centralidade do debate acerca da desprofissionalização e do deslocamento simbólico da docência em contextos digitais.

Tecnologias digitais, formação docente e possibilidades de ressignificação do trabalho

Apesar das tensões identificadas, parte da literatura aponta que os contextos digitais também podem abrir possibilidades de ressignificação da docência. Em consonância com Lopes e Fürkotter (2016), a forma como as tecnologias são incorporadas à formação docente constitui um elemento decisivo na atribuição de sentidos ao trabalho educativo.

Medeiros, Araújo e Lima (2024) defendem que a tecnologia deve ser compreendida como um artefato sociocultural, e não como uma ferramenta neutra. Sob essa perspectiva, a formação docente precisa superar abordagens tecnocêntricas e instrumentalizadas, promovendo reflexões críticas sobre os usos pedagógicos das tecnologias digitais.

Embora reconheçam os limites impostos pelas condições estruturais, os autores argumentam que práticas pedagógicas orientadas pela colaboração, pela autoria docente e pela participação crítica podem contribuir para a reconstrução da identidade profissional. Nesse prisma, a docência digital pode assumir um caráter formativo e emancipatório, desde que sustentada por princípios éticos e democráticos.

Em consonância com essa abordagem, Lima (2023) destaca a relação entre tecnologias digitais, educação e democracia, ressaltando o papel do professor na mediação crítica da informação. Tal concepção amplia os sentidos do trabalho docente, ao atribuir-lhe uma função estratégica na formação para a cidadania digital.

Não obstante essas possibilidades, Menezes e Santos (2025) alertam que a ressignificação da docência depende de condições institucionais concretas, como políticas de formação continuada, valorização profissional e suporte tecnológico adequado. Sem tais elementos, as tecnologias tendem a reforçar processos de precarização, em vez de promover transformações significativas.

Dessa forma, a literatura analisada indica que a identidade docente em contextos digitais encontra-se em permanente disputa, oscilando entre desprofissionalização e ressignificação, o que reforça a necessidade de análises críticas e políticas educacionais comprometidas com a valorização do trabalho docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo analisar os processos de constituição da identidade docente e os sentidos atribuídos ao trabalho educativo em contextos digitais, com base em uma revisão teórica fundamentada em produções clássicas e contemporâneas da área educacional. A análise evidenciou que

a intensificação do uso das tecnologias digitais, particularmente no contexto da pandemia da Covid-19, produziu transformações estruturais nas práticas pedagógicas, nas condições de trabalho e nas formas de reconhecimento simbólico da docência.

A partir do percurso analítico desenvolvido, constatou-se que a identidade docente se configura de maneira indissociável das condições objetivas e subjetivas do trabalho educativo. As contribuições teóricas analisadas convergem ao indicar que a mediação tecnológica, quando orientada por princípios instrumentais e por lógicas de eficiência e controle, tende a aprofundar processos de intensificação laboral, fragilização da autonomia profissional e esvaziamento dos sentidos historicamente associados à docência.

Não obstante essa convergência crítica, a literatura examinada também apresenta dissensos relevantes. Parte dos autores sustenta que os contextos digitais podem favorecer a ressignificação do trabalho docente, desde que sustentados por políticas de formação crítica, condições institucionais adequadas e reconhecimento do professor como sujeito intelectual do processo educativo. Nesse sentido, a identidade docente emerge como uma construção dinâmica, marcada por disputas simbólicas e por tensões entre processos de precarização e possibilidades de reconstrução profissional.

No que se refere às contribuições deste estudo para o campo da Educação, o artigo sistematiza um conjunto de reflexões que articulam identidade profissional, sentidos do trabalho e tecnologias digitais, evidenciando a centralidade da docência nos debates contemporâneos sobre a transformação do trabalho educativo. Ao privilegiar a análise das dimensões simbólicas e subjetivas do trabalho docente, o estudo contribui para o aprofundamento teórico de um campo ainda em consolidação.

Cumpramos reconhecer, entretanto, as limitações inerentes a esta revisão, especialmente no que diz respeito ao recorte temporal adotado e à delimitação das bases de dados analisadas. Ademais, a natureza teórica do estudo restringe a apreensão empírica das experiências docentes, indicando a necessidade de investigações futuras que explorem, de modo mais aprofundado, os impactos das tecnologias digitais sobre a identidade, o reconhecimento profissional e o sofrimento psíquico dos professores.

Conclui-se, portanto, que a docência em contextos digitais não pode ser compreendida exclusivamente a partir de uma perspectiva técnica ou funcional. Trata-se de um fenômeno complexo, que envolve dimensões históricas, políticas e subjetivas do trabalho educativo, exigindo abordagens analíticas críticas e a permanente problematização dos sentidos atribuídos à profissão docente em sociedades cada vez mais mediadas por tecnologias digitais.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1181-1201, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/6HmDSHGqC5VC3RSN-tYWZmWS/?format=pdf>. Acesso em: 8 fev. 2026.

KENSKI, Vani Moreira. Novos tempos de formação docente. In: KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papirus, 2014. p. 85-107.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 163-183, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/yXkX6Nm-c398FDDQcsJwm38P/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 fev. 2026.

LOPES, Eliane Marta Teixeira; FÜRKOTTER, Monika. Formação de professores e tecnologias digitais: desafios e possibilidades. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 211-229, 2016.

MENEZES, Cátia Regina; SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Trabalho docente, mediações tecnológicas e reconfigurações do pacto escolar no ensino remoto emergencial. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 30, e300031, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/jWKky-jpRzxjm6c85yCKv4MN/>. Acesso em: 20 jan. 2026.

MEDEIROS, Larissa Mendes; ARAÚJO, Luiz Fernando Gonçalves da Silva; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. Práticas pedagógicas e tecnologias digitais na educação: construindo pontes para a e-cidadania. In: **ANAIS DO [EVENTO ACADÊMICO NA ÁREA DE EDUCAÇÃO]**. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2024.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. Formação humana e democracia: relações entre tecnologias digitais e educação. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 31, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/13411>. Acesso em: 8 fev. 2026.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; OLIVEIRA, Flávia Lemos de; FRAZÃO, Eliane da Silva Freitas. Educação, qualidade e tecnologia em Paulo Freire. In: LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; DINIZ, José Ailton Rodrigues; FONSECA, Maria Aparecida Rodrigues (orgs.). **Educação e tecnologias digitais de informação, de comunicação e expressão: conceitos, concepções e práticas**. Aparecida de Goiânia: Editora Alfredo Nasser, 2023.

SANTOS, Gilberto Lacerda; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; ZANOTELLO, Marcelo. Formação docente, tecnologias digitais e práticas pedagógicas inclusivas. **Educação & Linguagem**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 85-102, 2018.

CAPÍTULO 6

CAMINHOS POSSÍVEIS DIANTE DOS DESAFIOS DA DOCÊNCIA EM CONTEXTOS DIGITAIS E HÍBRIDOS

Michell Pedruzzi Mendes Araújo; Rafaela Abreu Pinheiro; Eduardo Nunes Silva;
Antônio Carlos de Souza; Janeisi de Lima Meira

INTRODUÇÃO

As transformações recentes no campo educacional, intensificadas pela incorporação das tecnologias digitais e pela consolidação de modelos híbridos de ensino, têm reconfigurado de modo significativo o trabalho docente e as condições de exercício da profissão. Tais transformações não se limitam a alterações metodológicas ou ao uso de novas ferramentas, mas incidem de forma estrutural sobre os sentidos do trabalho educativo, a identidade profissional e os modos de organização da docência (Kenski, 2014; Nóvoa, 2020).

A experiência vivenciada durante a pandemia da Covid-19 evidenciou e acelerou processos que já se encontravam em curso, como a digitalização do ensino e a ampliação das demandas dirigidas aos professores. Conforme assinala Nóvoa (2021), o ensino remoto emergencial revelou tanto a centralidade da docência quanto as fragilidades históricas das políticas educacionais, especialmente no que se refere à valorização profissional, às condições de trabalho e ao suporte institucional oferecido aos docentes.

Nesse contexto, os modelos digitais e híbridos passaram a ocupar lugar permanente nas agendas educacionais, exigindo reflexões que ultrapassem abordagens instrumentais centradas exclusivamente na eficiência tecnológica. Autores como Barreto (2004) e Apple (2017) alertam que a adoção acrítica das tecnologias tende a reforçar lógicas gerencialistas e de controle do trabalho docente, contribuindo para processos de intensificação laboral e fragilização da autonomia profissional.

Diante dessas tensões, torna-se necessário refletir sobre caminhos possíveis para o enfrentamento dos desafios impostos à docência em contextos di-

gitais e híbridos. Hargreaves e Fullan (2012) defendem que a sustentabilidade da profissão docente depende da construção de culturas profissionais colaborativas, capazes de fortalecer vínculos coletivos e promover o desenvolvimento profissional contínuo. Sob essa perspectiva, o trabalho docente não pode ser compreendido como uma atividade individualizada, mas como uma prática social compartilhada.

A formação docente assume, nesse cenário, um papel estratégico. Conforme argumentam Tardif (2014) e Imbernón (2011), uma formação crítica e contínua possibilita aos professores compreenderem as dimensões pedagógicas, políticas e éticas de seu trabalho, favorecendo a apropriação reflexiva das tecnologias digitais. Tal abordagem contribui para que o professor atue como sujeito intelectual do processo educativo, e não como mero executor de prescrições técnicas.

Outro aspecto central diz respeito às políticas institucionais de apoio e reconhecimento do trabalho docente. Estudos de Nóvoa e Alvim (2021) indicam que a ausência de políticas consistentes de valorização profissional tende a aprofundar o desgaste docente e o sofrimento associado às novas exigências do trabalho digital. Nesse sentido, o reconhecimento material e simbólico da docência constitui elemento fundamental para a construção de condições de trabalho mais sustentáveis.

Assim, este capítulo propõe-se a discutir caminhos possíveis diante dos desafios da docência em contextos digitais e híbridos, enfatizando a importância das práticas coletivas, da formação crítica e das políticas institucionais de apoio e reconhecimento. Ao adotar essa abordagem, busca-se contribuir para a reflexão sobre alternativas que fortaleçam a docência enquanto trabalho intelectual, ético e socialmente relevante em um cenário educacional marcado por transformações contínuas.

METODOLOGIA

Este capítulo foi elaborado a partir de uma abordagem qualitativa, de natureza teórica, fundamentada em revisão bibliográfica. O levantamento do referencial teórico concentrou-se em produções acadêmicas nacionais e internacionais que discutem a docência em contextos digitais e híbridos, com ênfa-

se nos desafios do trabalho docente, na formação profissional e nas condições institucionais de exercício da docência.

As fontes consultadas incluem artigos científicos, livros e capítulos de livros indexados em bases de dados reconhecidas na área da educação, tais como Google Scholar e periódicos científicos especializados. A seleção dos materiais considerou a relevância dos autores, a atualidade das publicações e a pertinência temática em relação aos objetivos do capítulo.

A análise dos textos ocorreu de forma interpretativa e articulada, buscando identificar convergências, tensões e contribuições teóricas que permitissem compreender os caminhos possíveis para o enfrentamento dos desafios da docência em ambientes digitais e híbridos. A partir dessa síntese crítica, procurou-se construir uma reflexão integrada, orientada pela coerência conceitual e pelo rigor acadêmico.

DESENVOLVIMENTO

Docência em contextos digitais e híbridos: reconfigurações do trabalho educativo

A docência em contextos digitais e híbridos deve ser compreendida como parte de um processo mais amplo de reconfiguração do trabalho educativo, marcado por transformações nos modos de ensinar, aprender e organizar o cotidiano escolar. Conforme argumenta Tardif (2014), o trabalho docente é constituído por saberes profissionais historicamente construídos, os quais são permanentemente tensionados por mudanças sociais, institucionais e tecnológicas. Nesse sentido, a incorporação de ambientes digitais não se limita a uma adaptação técnica, mas incide sobre a própria estrutura da profissão docente.

Essas transformações tornaram-se mais evidentes a partir da intensificação do uso de recursos digitais e da consolidação de modelos híbridos de ensino, especialmente em contextos de crise, como o vivenciado durante a pandemia de COVID-19. Autores como Nóvoa (2017) ressaltam que tais mudanças produziram deslocamentos significativos nas fronteiras do trabalho docente, ampliando responsabilidades e exigindo novas formas de gestão

do tempo, do espaço e das relações pedagógicas. O ambiente digital, nesse cenário, passa a integrar o núcleo da atividade docente, redefinindo práticas e expectativas institucionais.

Em consonância com essa leitura, Viega et al. (2025) analisam o ambiente digital como um espaço ambivalente, no qual coexistem oportunidades de inovação pedagógica e desafios estruturais que impactam diretamente o trabalho dos professores. A ampliação do acesso à informação, a diversificação de linguagens e a flexibilização das interações pedagógicas figuram entre as potencialidades desse ambiente. Contudo, tais avanços não se realizam de forma homogênea, uma vez que dependem de condições institucionais, formativas e materiais específicas.

Por outro lado, a literatura aponta que a intensificação do uso de ambientes digitais pode contribuir para processos de sobrecarga e fragmentação do trabalho docente. Antunes (2018) destaca que as transformações contemporâneas do mundo do trabalho, orientadas por lógicas de flexibilização e intensificação, também atravessam o campo educacional, repercutindo na ampliação das demandas e na diluição dos limites entre tempo de trabalho e tempo pessoal. Assim, a docência em contextos digitais e híbridos exige análise crítica que considere não apenas suas potencialidades pedagógicas, mas também seus efeitos sobre as condições de trabalho e o sentido da profissão.

Formação docente crítica e práticas coletivas como caminhos de enfrentamento

Diante das reconfigurações do trabalho docente, a formação assume papel estratégico na construção de caminhos possíveis para o enfrentamento dos desafios impostos pelos contextos digitais e híbridos. Nóvoa (2019) defende que a formação de professores deve ser compreendida como um processo contínuo e coletivo, articulado às práticas concretas da profissão. Tal perspectiva desloca o foco de modelos formativos centrados na aquisição de competências individuais para abordagens que valorizem a reflexão compartilhada e a construção coletiva de saberes.

Embora Santos, Silva e Bezerra (2025) enfatizem a necessidade de formação para o uso pedagógico das tecnologias digitais, os autores ampliam essa discussão ao afirmar que a formação docente deve possibilitar uma apropriação crítica dos ambientes digitais, considerando seus impactos pedagógicos, sociais e éticos. Nesse sentido, a formação não pode restringir-se ao domínio instrumental, mas deve favorecer a compreensão das tecnologias como mediadoras de práticas educativas situadas e socialmente condicionadas.

Em consonância com essa abordagem, Imbernón (2016) sustenta que a formação continuada adquire maior efetividade quando se estrutura em espaços coletivos de diálogo e reflexão sobre a prática. A docência em contextos digitais e híbridos, portanto, demanda práticas formativas que promovam a troca de experiências entre pares, o compartilhamento de dificuldades e a construção conjunta de estratégias pedagógicas. Essas práticas contribuem para reduzir o isolamento docente e fortalecer o sentimento de pertencimento profissional.

Entretanto, a literatura aponta que a efetivação de práticas formativas coletivas enfrenta entraves relacionados à organização institucional do trabalho. A escassez de tempo destinado à formação, aliada à intensificação das tarefas pedagógicas e administrativas, compromete a consolidação de espaços reflexivos. Assim, a formação docente emerge não apenas como uma dimensão pedagógica, mas também como um desafio político e organizacional, diretamente vinculado às condições de trabalho oferecidas aos professores.

Ambientes digitais, inclusão e condições estruturais da docência

A análise dos ambientes digitais no campo educacional evidencia que sua potencialidade pedagógica está diretamente relacionada às condições estruturais que sustentam o trabalho docente. Viega et al. (2025) destacam que a inclusão digital constitui um elemento central para a efetivação de práticas educativas significativas, uma vez que desigualdades de acesso a dispositivos, conectividade e suporte técnico comprometem a participação de professores e estudantes nos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, Santos, Silva e Bezerra (2025) reforçam que o uso pedagógico dos ambientes digitais depende de infraestrutura adequada e de políticas institucionais que garantam suporte contínuo aos docentes. A ausência dessas condições tende a transferir para o professor a responsabilidade individual pela superação de obstáculos estruturais, intensificando sentimentos de sobrecarga e fragilização profissional.

Além das condições materiais, a literatura enfatiza a importância do reconhecimento simbólico do trabalho docente em contextos digitais e híbridos. Dubar (2005) argumenta que a identidade profissional se constrói na articulação entre trajetórias individuais e formas de reconhecimento institucional. Assim, a valorização do trabalho docente não se limita a aspectos materiais, mas envolve também autonomia pedagógica, participação nas decisões institucionais e reconhecimento dos saberes profissionais.

Por conseguinte, os caminhos possíveis para enfrentar os desafios da docência contemporânea passam pela articulação entre formação crítica, práticas coletivas, inclusão digital e políticas institucionais de apoio e reconhecimento. A construção de condições institucionais mais adequadas ao exercício do trabalho docente exige uma abordagem integrada, capaz de considerar simultaneamente os aspectos pedagógicos, organizacionais e estruturais que atravessam a profissão em contextos digitais e híbridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo teve como objetivo refletir sobre caminhos possíveis para o enfrentamento dos desafios impostos à docência em contextos digitais e híbridos, considerando as transformações recentes do trabalho educativo e seus impactos sobre a prática e a identidade profissional docente. Ao longo da discussão, buscou-se evidenciar que tais desafios não se restringem ao uso de tecnologias, mas decorrem de mudanças estruturais mais amplas que atravessam a organização do trabalho, as políticas educacionais e as condições institucionais de exercício da docência.

A análise desenvolvida permitiu compreender que os ambientes digitais e híbridos reconfiguram os tempos, os espaços e as relações pedagógicas, am-

pliando as exigências dirigidas aos professores e, simultaneamente, tensionando os limites entre inovação pedagógica e intensificação do trabalho. Nesse sentido, a literatura revisada converge ao apontar que a incorporação desses ambientes, quando desprovida de suporte institucional adequado, tende a aprofundar processos de sobrecarga e fragilização profissional, comprometendo os sentidos atribuídos ao trabalho docente.

Por outro lado, os estudos analisados também evidenciam que os contextos digitais e híbridos podem favorecer práticas pedagógicas mais diversificadas e interativas, desde que articuladas a projetos formativos consistentes e a políticas educacionais comprometidas com a valorização da docência. A formação docente, compreendida como processo contínuo, crítico e coletivo, emerge como elemento central para que os professores possam ressignificar suas práticas e atuar de modo reflexivo diante das exigências contemporâneas do ensino.

Destaca-se, ainda, a relevância das práticas coletivas no interior das instituições educativas, as quais se apresentam como estratégias fundamentais para o enfrentamento do isolamento profissional e para a construção compartilhada de saberes pedagógicos. A constituição de espaços de diálogo e colaboração entre professores contribui para o fortalecimento da identidade profissional e para a elaboração de respostas mais consistentes aos desafios impostos pelos ambientes digitais e híbridos.

No que se refere às políticas institucionais, a revisão teórica indica que a melhoria das condições de trabalho docente depende de ações estruturais que garantam infraestrutura adequada, apoio pedagógico contínuo e reconhecimento simbólico do trabalho realizado. A ausência desses elementos tende a deslocar para o indivíduo a responsabilidade por problemas de natureza coletiva, reforçando processos de desprofissionalização e desgaste docente.

Como limitação deste capítulo, destaca-se o caráter teórico da análise, bem como o recorte dos estudos considerados, o que aponta para a necessidade de investigações empíricas que aprofundem a compreensão das experiências docentes em diferentes contextos educacionais. Pesquisas futuras podem explorar, de forma mais sistemática, as estratégias institucionais que têm se mostrado eficazes na promoção de condições de trabalho mais adequadas e na valorização da docência em ambientes digitais e híbridos.

Conclui-se, portanto, que pensar caminhos possíveis para a docência contemporânea exige reconhecer a complexidade do trabalho docente e a centralidade das condições institucionais que o sustentam. O enfrentamento dos desafios impostos pelos contextos digitais e híbridos demanda a construção coletiva de políticas, práticas e processos formativos que reafirmem a docência como atividade intelectual, socialmente relevante e indispensável à qualidade da educação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação num tempo de metamorfoses da escola**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 613–630, 2017.

NÓVOA, António. **Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores**. Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 1, p. 198–208, 2019.

SANTOS, Denize dos; SILVA, Micael Campos da; BEZERRA, Francisco Damiano. **Formação docente na era digital: desafios e potencialidades do uso das TICs na prática pedagógica contemporânea**. Revista Tópicos, 2025. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/formacao-docente-na-era-digital-desafios-e-potencialidades-do-uso-das-tics-na-pratica-pedagogica-contemporanea>. Acesso em: 6 fev. 2026.

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

VIEGA, Jéssica et al. **Ambiente digital na educação: entre oportunidades e desafios do século XXI**. Revista Tópicos, 2025. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/ambiente-digital-na-educacao-entre-oportunidades-e-desafios-do-seculo-xxi>. Acesso em: 6 fev. 2026.

REFLEXÕES FINAIS

Encerrar esta obra implica reconhecer que a docência em contextos tecnologicamente mediados não pode ser compreendida apenas a partir da introdução de ferramentas digitais ou da reorganização de metodologias. Trata-se, antes, de um fenômeno que atravessa o sentido do trabalho docente, reconfigura vínculos profissionais e incide diretamente sobre as formas de viver, sentir e sustentar a prática pedagógica no cotidiano institucional. As tecnologias, nesse cenário, não se apresentam como elementos neutros, mas como dispositivos que condensam escolhas políticas, modelos de gestão e concepções de educação.

Ao longo das reflexões desenvolvidas no e-book, evidencia-se que a expansão dos contextos digitais tensiona fronteiras historicamente construídas na docência, sobretudo aquelas relacionadas ao tempo, à autonomia e ao reconhecimento profissional. A ampliação da conectividade, frequentemente associada a discursos de inovação e flexibilidade, convive com processos de intensificação do trabalho, de diluição dos limites entre vida pessoal e atividade laboral e de responsabilização individual por demandas institucionais cada vez mais complexas. Assim, a promessa de modernização pedagógica revela-se ambígua, pois, ao mesmo tempo em que amplia possibilidades de comunicação e criação, pode aprofundar precariedades já naturalizadas.

Essa ambiguidade exige deslocar o debate sobre tecnologia educacional de uma perspectiva instrumental para uma abordagem crítica e contextualizada. Pensar a docência em contextos tecnológicos implica interrogar quais projetos educativos estão sendo fortalecidos, quais formas de controle são legitimadas e quais saberes docentes são reconhecidos ou silenciados. Nessa direção, torna-se fundamental afirmar a docência como trabalho intelectual e relacional, cuja qualidade não pode ser reduzida a métricas de desempenho, padronização de plataformas ou exigências de produtividade permanente.

Outro eixo transversal que emerge das discussões refere-se à saúde mental e ao sofrimento docente. Longe de se configurarem como questões individuais ou circunstanciais, tais fenômenos expressam os limites de mo-

delos institucionais que operam sob a lógica da disponibilidade contínua, da sobrecarga e da ausência de espaços coletivos de elaboração da experiência profissional. A tecnologia, quando incorporada sem mediações éticas e políticas, tende a intensificar esse quadro, reforçando dinâmicas de isolamento e fragilização dos vínculos de trabalho.

Diante desse panorama, o e-book convida à construção de alternativas que não se limitem à adaptação dos docentes às exigências tecnológicas, mas que promovam transformações institucionais mais amplas. Isso envolve repensar formas de organização do trabalho, investir em processos formativos críticos e coletivos, assegurar condições materiais adequadas e, sobretudo, reconhecer que o cuidado com a docência é condição indispensável para qualquer projeto educacional comprometido com a qualidade e com a justiça social.

Conclui-se, portanto, que refletir sobre docência e tecnologia é, inevitavelmente, refletir sobre o futuro da educação e sobre os modos de existência profissional que se deseja sustentar. Este e-book não pretende oferecer respostas fechadas, mas provocar deslocamentos, incômodos e questionamentos que possam alimentar práticas mais conscientes, críticas e comprometidas com a valorização do trabalho docente em sua complexidade histórica, social e humana.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Edimar Fonseca da Fonseca

Doutor em Educação em Ciências (UFRGS).

E-mail: fonseca.edimar@gmail.com

Eduardo Nunes Silva

Doutorando em Ensino de Ciências Exatas (UNIVATES).

E-mail: eduardo.silva35@universo.univates.br

Kathia Maria Barros Leite

Mestra em Letras (UFAL).

E-mail: kathia.leite@ifal.edu.br

Janaína Santana da Costa

Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT.

Doutora e Mestre em Educação pela mesma universidade. Docente da Universidade Federal de Mato Grosso, lotada no Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação - DTFE/IE.

E-mail: janaina.costa@uft.edu.br

Philippe Aguiar

Mestre em Educação Matemática e Tecnológica (Edumatec/UFPE). Docente no Ensino Superior e especialista em tecnologia, integra o quadro da Universidade Federal de Pernambuco como Técnico em TI e Professor de Libras. Seu trabalho acadêmico investiga as fronteiras entre a cultura digital e a surdez, com linhas de estudo que abrangem desde a análise da cultura e identidade surda nos jogos digitais até o desenvolvimento de estratégias de ensino que utilizam o letramento digital para superar barreiras de aprendizagem.

E-mail: philipe.aguiar@ufpe.br

SOBRE OS AUTORES

André Costa da Silva

Doutorando em Psicologia – UNIP. Graduado em Pedagogia (UniDom Bosco). Professor na UNIP. E-mail: andre.silva522@docente.unip.br

Antônio Carlos de Souza

Formado em Ciências com Habilitação em Matemática pela Universidade Regional do Rio Grande do Norte. Mestrando em Programa de Mestrado Profissional em Matemática (ProfMat) na UFT.

E-mail: antoniocarlosdesouza@seduc.to.gov.br

Daniela Abreu Pinheiro

Mestranda do Programa de Pós Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica- PPGEEB/UFMA. Professora da rede pública municipal de Santa Helena - MA.

E-mail: daniela.ap@discente.ufma.br

Fabiana Faustino da Cruz

Mestre em Administração. Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

E-mail: fabianafaustinocruz@gmail.com

Fabírcia Nunes de Jesus

Doutorado em Educação Matemática. Universidade do Estado de Minas Gerais.- Unidade João Monlevade.

E-mail: fabricia.jesus@uemg.br

Francisco Lima Mota

Doutor em Geografia (UNICENTRO/PR). Instituição: IFMA.

E-mail: franciscocesiuema@gmail.com

Hélia Pinheiro Morais da Silva

Mestra em Letras pela Universidade Federal de Alagoas -UFAL. Doutoranda do Programa de Pós Graduação de Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas. Professora de Língua Portuguesa da rede estadual de Alagoas.

E-mail: heliapmsilva@gmail.com

Isidro José Bezerra Maciel Fortaleza do Nascimento

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP).

E-mail: isidrofortaleza@hotmail.com

Janeisi de Lima Meira

Doutor em Educação em Ciências e Matemáticas pela Universidade Federal do Pará (2018). Professor na Universidade Federal do Tocantins.

Leomar Campelo Costa

Doutorando em Ensino pela Universidade Estadual do Maranhão. Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Maranhão-IF-MA. Professor da rede pública municipal de Pedro do Rosário-Ma e Cajari-MA. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6696558990818363>

E-mail: leomarcampelo1@gmail.com

Luiz Eduardo da Silva Santos

Possui licenciatura em Letras-Português (IFAL - Maceió).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1012131050810355>

E-mail: eduardocdj@gmail.com

Michell Pedruzzi Mendes Araújo

Doutor e mestre em Educação (UFES). Especialista em Educação Inclusiva e Diversidade (ISECUB). Biólogo (UFES) e pedagogo (Cesumar). Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás e docente permanente do Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGP/ FE/ UFG).

E-mail: michellpedruzzi@ufg.br

Rafaela Abreu Pinheiro

Possui licenciatura em Educação física e especialização em ensino da educação física na educação infantil (FAVENI-FACULDADE VENDA NOVA DO IMIGRANTE). Professora da educação básica em Pedro do Rosário- MA.

E-mail: rafaelaabreucampelo@hotmail.com

Rodrigo Barbuio

Doutor em Educação. Universidade São Francisco.

E-mail: rbsfctjs@gmail.com

Rodrigo Antonio Magalhães Teixeira

Docente em Ciências humanas e sociais aplicadas no IFTO Campus Palmas.

E-mail: rodrigo@ifto.edu.br

Sidiney Pereira Costa

Especialista em Química Orgânica. Faculdade de Tecnologia Antonio Propício Aguiar Franco-Pium/TO.

E-mail: sidpereiracosta@gmail.com

Silvana Denise Alves Ferreira

Possui especialização em psicopedagogia e educação infantil.

E-mail: silvanaprofessoraregentenave@gmail.com

Vanderson Caetano da Silva

Possui graduação em Letras - Língua Portuguesa (UFAL).

E-mail: vanderson2301@gmail.com

Vanessa Aparecida da Silva Cruz

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora na Universidade do Estado de Minas Gerais (Uemg).

E-mail: wanessa_25silva@hotmail.com

Veruscka Pedrosa Barreto

Doutora em Educação pela UF. Docente da UFCG.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6152640519839766>

E-mail: barretoveruscka@gmail.com

DOCÊNCIA EM CONTEXTOS TECNOLÓGICOS:

MEDIAÇÕES DIGITAIS E OS
DESAFIOS DO ENSINAR



Edimar Fonseca da Fonseca
Eduardo Nunes Silva
Kathia Maria Barros Leite
Janaína Santana da Costa
Philippe Aguiar
(Organizadores)