



Revista Diálogo Educacional

ISSN: 1518-3483

[dialogo.educacional@pucpr.br](mailto:dialogo.educacional@pucpr.br)

Pontifícia Universidade Católica do  
Paraná  
Brasil

Marqueti, Marilete Terezinha; Antunes de Sá, Ricardo  
A Identidade Docente e o uso das Tecnologias e Mídias Digitais na Escola à luz do  
pensar complexo  
Revista Diálogo Educacional, vol. 17, núm. 51, enero-marzo, 2017, pp. 167-183  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189150155009>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica  
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



# **A Identidade Docente e o uso das Tecnologias e Mídias Digitais na Escola à luz do pensar complexo**

*Identity professor and the use of technologies and digital media at the school in the light of complex thinking*

**Marilete Terezinha Marqueti, Ricardo Antunes de Sá\***

Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, PR, Brasil

---

## **Resumo**

O artigo é um ensaio crítico-reflexivo sobre as contribuições que o pensamento complexo (MORIN, 2011) pode trazer para compreender a relação entre a construção da identidade docente e o uso das tecnologias e mídias digitais na escola. Primeiramente são apresentados os elementos que caracterizam e influenciam a identidade humana (MORIN, 2011) e a identidade docente (PIMENTA, 2012) que é um processo contínuo de construção, desconstrução e reconstrução da identidade profissional e está diretamente relacionado aos saberes docentes (TARDIFF, 2002; PIMENTA, 2012; AZZI, 2012). Os professores constroem seus saberes, reelaboram e os ressignificam ao longo da sua prática profissional. Busca-se

---

\* MTM: Doutoranda em Educação, e-mail: [marilete.marqueti@gmail.com](mailto:marilete.marqueti@gmail.com)

\* RAS: Doutor em Educação, e-mail: [antunesdesa@gmail.com](mailto:antunesdesa@gmail.com)

discutir sobre o uso das tecnologias e mídias digitais na escola e suas implicações para a construção da identidade docente, diante de todo o desenvolvimento científico e tecnológico que vem influenciando as mudanças na cultura e na sociedade contemporânea (LEMOS, 2013). O papel do professor (MARCELO, 2009; MEIRIEU, 2006) frente às tecnologias e mídias digitais e suas linguagens específicas provenientes do mundo contemporâneo. Essas reflexões permitem compreender que a identidade docente se modifica de acordo com a dinâmica da sociedade, da escola e das relações e inter-relações estabelecidas entre os professores, no cotidiano e nas práticas pedagógicas. Ao interagir e dialogar com o mundo e com a cultura digital, o professor reconstrói sua identidade profissional e elabora um saber tecnológico pertinente ao uso das tecnologias e mídias digitais na escola.

**Palavras-chave:** Identidade. Tecnologias e Mídias Digitais. Saberes docente.

### **Abstract**

*The article is a critical and reflective essay on the contributions that the complex thought (MORIN, 2011) can bring to understand the relationship between the construction of teacher identity and the use of technology and digital media in school. First we present the elements that characterize and influence human identity (MORIN, 2011) and the teacher identity (PEPPER, 2012) which is a continuous process of construction, deconstruction and reconstruction of professional identity and is directly related to teaching knowledge (TARDIFF, 2002; PEPPER, 2012; AZZI, 2012). Teachers build their knowledge, rework and re-signify throughout their professional practice. The aim is to discuss the use of technology and digital media in school and its implications for the construction of teacher identity, before all the scientific and technological development that has influenced the changes in culture and contemporary society (LEMOS, 2013). The teacher's role (MARCELO, 2009; MEIRIEU, 2006) compared to technologies and digital media and their specific languages from the contemporary world. These reflections demonstrate that the teacher identity changes according to the dynamics of society, school and relationships and inter-relationships between teachers, in daily life and in teaching practices. To interact and dialogue with the world and the digital culture Professor reconstructs their professional identity and prepare a technological knowledge relevant to the use of technology and digital media in school.*

**Keywords:** Identity. Technologies and Digital Media. Knowledge teaching.

## Introdução

O pensar complexo significa compreender cientificamente a interdependência e interconexão entre todos os fenômenos físicos, naturais e sociais. O pensamento complexo procura superar uma visão linear, reducionista e disjuntiva do conhecimento, do processo de (re) construção dos saberes científicos. Conforme Carvalho (2003, p. 97): “Identifica-se com tudo aquilo que se tece em conjunto, que reassocia o que está dissociado [...] religa o que está separado”.

Este texto tem por objetivo refletir sobre a questão da identidade docente e o uso das tecnologias e mídias digitais na escola, a partir do olhar epistemológico do pensamento complexo. Os temas são apresentados separadamente, interconectados entre si, uma vez que envolvem uma mesma problemática: Qual é a identidade do professor que se apropria, integra e utiliza as tecnologias digitais na sua prática docente à luz do pensamento complexo?

## Identidade complexa

Para Morin (2011, p. 16) todo indivíduo, enquanto uma unidade complexa, é multidimensional, isso significa que: “O ser humano é, a um só tempo, físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico”. Esta é a unidade complexa da natureza humana. Morin, destaca a importância de se compreender e se reconhecer a identidade humana. Para ele, a identidade humana é constituída numa relação dialógica da tríade indivíduo/sociedade/espécie. Por natureza e por definição, o ser humano é algo muito complexo e não pode ser compreendido dissociado dos elementos que o constituem: “[...] todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana” (MORIN, 2011, p. 49).

Embora possua a multiplicidade, pois a identidade agrega múltiplas dimensões e características, o indivíduo permanece como um sujeito único e, desta forma, Morin (2011, p. 50) ressalta que “[...] é a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades”. O homem constrói sua identidade ao interagir e dialogar com o mundo e com a cultura humana.

A identidade humana pode ser compreendida na dialógica entre a unidade e a diversidade, como sendo duas dimensões do mesmo fenômeno, que apresenta antagonismos e complementaridades inerentes à espécie humana. A identidade é ao mesmo tempo singular e múltipla, pois contempla as semelhanças e diferenças que caracterizam os indivíduos os quais habitam o mesmo planeta (MORIN, 2011). Para Morin (2011, p. 51):

A cultura mantém a identidade humana naquilo que tem de específico; As culturas mantêm as identidades sociais naquilo que têm de específico; As culturas são aparentemente fechadas em si mesmas para salvaguardar sua identidade singular. Mas, na verdade, são também abertas: integram nelas não somente os saberes e as técnicas, mas também as ideias, os costumes, os alimentos, os indivíduos vindos de fora.

A reflexão sobre a identidade é marcada pela constatação paradoxal de que cada ser é único e diverso e que todas as pessoas são semelhantes e diferentes umas das outras. A identidade, então, não é única, mas diversa, dando conta de múltiplos aspectos do indivíduo, como: social, cultural, religioso, ou ainda então profissional. A identidade docente, pelo olhar complexo, se constitui na interação e interdependência, também, de fatores presentes na cultura da escola.

### **Identidade docente: um fenômeno relacional e tecido**

A palavra identidade, no dicionário, significa o “[...] conjunto de traços que distinguem um indivíduo dos demais” (ROCHA, 2005, p. 379). A etimologia da palavra conduz à sua aplicação como qualificadora

daquilo que é idêntico. O termo remete a variados significados, quando analisado isoladamente e faz referência à individualidade; a um documento de identificação pessoal, mas quando relacionado a outros aspectos, como o profissional, faz referência a um grupo social.

Oliveira (2006) destaca o aspecto individual e social do termo quando analisa sua construção em uma perspectiva sociológica. Para o autor, o indivíduo assume diversas personalidades quando esta no meio social, pois se relaciona com a multidimensionalidade de aspectos do indivíduo, aspectos exteriores que o cercam, tal como: o tempo, a cultura, a crença, a profissão entre outros.

Nesse contexto:

A identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas relações com as relações de poder (SILVA, 2000, p.96).

A identidade não é algo estável e imutável, nem externo que possa ser adquirido. É um processo inacabado, que passa por constantes transformações ao longo do tempo, e esta sempre em construção (PIMENTA, 2012; HALL, 2006).

Ferreira (2009, p. 48) relaciona o termo com diversos aspectos:

[...] tem relação com a *individualidade* – referência em torno do qual o indivíduo se constrói; com *concretude* – não uma abstração ou mera representação do indivíduo [...] com *temporalidade* – transforma-se ao longo do tempo; com *socialidade* – só pode existir em um contexto social; com historicidade – vista com configuração localizada historicamente, inserida dentro de um projeto e que permite ao indivíduo alcançar um sentido de autoria na sua forma particular de existir.

A identidade é alimentada por um conjunto de características, tanto pessoais quanto sociais, que se articulam em uma configuração específica para cada um dos aspectos que a relaciona. Nesse sentido, a identidade está em constante construção, desconstrução e reconstrução, associando-se ao tempo e ao momento em que a sociedade se encontra. Hall (2006, p. 38) afirma que a identidade “[...] permanece sempre incompleta, está ‘sempre em processo’, sempre ‘sendo formada’”.

A constituição da identidade profissional requer sempre a ação de cada “ator social”, num processo de relação permanente com múltiplas condições: histórica, política, social, cultural e organizacional. Para Sarmiento (2009, p. 47), os grupos profissionais se referem às “identidades” e não à “identidade”, uma vez que não existe homogeneidade nas funções, valores e atitudes dos integrantes de um mesmo grupo profissional.

Quanto aos professores, evidencia-se que:

No caso da educação escolar, constatamos no mundo contemporâneo que ao crescimento quantitativo dos sistemas de ensino não tem correspondido um resultado formativo (qualitativo) adequado às exigências da população envolvida, nem às exigências das demandas sociais. O que coloca a importância de definir nova identidade profissional do professor (PIMENTA, 2000, p. 19).

Compreender a identidade do professor não é uma tarefa fácil. Para Nóvoa (1992, p. 16):

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de luta e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira que cada um se sente e se diz professor.

Essa construção não ocorre isoladamente ou na prática individual do professor, mas na prática vivenciada pelo grupo de professores imersos na cultura das escolas. Portanto:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991, p. 58).

Só se aprende a ser professor no “Caminhar” desta atividade profissional. Nesse sentido, Gomes (2009, p. 38) coloca a identidade profissional “[...] como patrimônio que assegura a sobrevivência do grupo e permite a definição de estratégias identitárias adaptadas a cada realidade histórica e social”. A identidade profissional constrói-se com base na significação e na revisão dos significados sociais da profissão:

[...] na revisão constante dos significados sociais da profissão, na revisão das tradições. Mas também na reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque são prenes de saberes válidos às necessidades da realidade, do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também pelo significado que cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, suas histórias de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 2012, p. 20).

Esse processo ocorre ao longo do percurso profissional do professor, das experiências, sua história de vida, das suas relações em grupo, na escola e na sociedade que retroagem sobre a profissão docente. Isso aponta novamente para a compreensão de que a profissão docente e a sua identidade estão fortemente influenciadas por aspectos históricos, sociais, culturais e políticos.

Para Meirieu (2006), a identidade profissional não pode ser reduzida à soma de tarefas que lhe são confiadas no exercício do trabalho. Cada professor possui um olhar particular, uma maneira de se situar e um modo

original de ver seus alunos e lidar com os saberes de sua profissão. Este processo contínuo de construção, desconstrução e de reconstrução da identidade do professor, relacionado aos saberes da profissão, geram constantes reflexões sobre as experiências e práticas cotidianas do professor.

Atrelado a esse processo identitário, perpassam também questões como os saberes docentes, que vão sendo elaborados no *modus operandi* da profissão, caracterizando e construindo a identidade docente.

### Saberes Docentes

Aprender significa “apropriar-se” do mundo, adquirir um saber, o e esse aprender pode tornar-se muito mais amplo na medida em que mantém relações com o mundo. Desta forma, Charlot (2000, p. 60) afirma que: “[...] a definição do homem enquanto sujeito de saber se confronta à pluralidade das relações que ele mantém com o mundo”. O sujeito de saber deve então, argumentar, experimentar, ter vontade, validar, etc.

Charlot (2000) ressalta a ideia de que o saber está diretamente relacionado com o sujeito, atividade que ele desenvolve, da relação estabelecida com ele mesmo e com os outros sujeitos. O autor apresenta essa ideia do saber como relação, por isso, as diversas classificações do saber como: *prático, teórico, processual, científico, profissional, operatório*, entre outros.

Pimenta (2012) também corrobora com essa classificação de saberes, mas especifica os *saberes da docência* ou *profissionais* como colocados por Charlot (2000) subdividindo-os em *experiência, conhecimento e saberes pedagógicos*. Os *saberes da experiência* são aqueles produzidos pelos professores no seu cotidiano, num processo permanente de reflexão sobre a prática. Os *saberes do conhecimento* são os específicos da profissão, os da produção da vida material, social e existencial da humanidade. E os *saberes pedagógicos* são os *saberes didáticos* vivenciados pelas necessidades educacionais postas pelo contexto escolar, relacionados à prática social de ensinar; é a própria ação do professor (PIMENTA, 2012).

O *saber pedagógico* também é apresentado por Azzi (2012), que o conceitua como o saber próprio da prática docente, construído pelo professor no cotidiano de seu trabalho; é o que fundamenta toda a sua ação docente, ou seja, é o *saber pedagógico* que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na escola, na sala de aula, enfim no contexto onde atua.

Tardif (2002) discute sobre os saberes docentes e, assim como Pimenta (2012), apresenta uma classificação: *saberes da formação profissional*, *saberes disciplinares*, *saberes curriculares* e *saberes experienciais*. Para o autor (2002), a prática docente envolve uma pluralidade de saberes formados pela mistura dos saberes da formação, disciplinar, curricular e experiencial. Os *saberes da formação profissional* são aqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores. Dentre eles estariam, portanto, os *saberes pedagógicos*, que se caracterizam como concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa aos quais são incorporados na formação profissional dos professores.

Os *saberes disciplinares* correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes que dispõe a sociedade, que se apresentam hoje em forma de disciplinas escolares. Os *saberes curriculares* correspondem aos objetivos, discursos, concepções, conteúdos e métodos que apresentam os saberes sociais selecionados pela cultura erudita. Os *saberes experienciais* correspondem à prática do professor, ao exercício de suas funções na prática de sua profissão, envolve o trabalho cotidiano, a prática e a experiência.

Esses saberes podem ser compreendidos sob uma visão complexa da atividade docente porque representam os elementos constitutivos (partes) da prática docente (identidade docente) que se interpenetram, interdependem, interligam. Essas múltiplas articulações entre os saberes traduzem-se por uma tapeçaria tecida pelo professor, o qual domina, integra e mobiliza tais saberes de forma articulada e entrelaçada.

Os professores utilizam os saberes provenientes do mundo vivido (TARDIF, 2013), no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois as situações e decisões que envolvem a prática docente são de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito

de valores. Por isso, os saberes que envolvem sua profissão também estão constantemente em construção e reconstrução.

Em decorrência dessas relações com o mundo, os saberes docentes ganham novos contornos, como o *saber tecnológico*.

O *saber tecnológico* é entendido como o saber que vai além do conhecimento instrumental, sobre as técnicas e do entendimento do por quê e como integrar os recursos tecnológicos digitais na sua prática pedagógica, apontados por Valente (1999). Para o professor utilizar esse *saber tecnológico* é preciso ir além do conhecer os recursos para integrá-los aos conteúdos trabalhados em sala de aula; ele precisa também ter o domínio das múltiplas linguagens que englobam as mídias digitais, como o computador, por exemplo, que congrega uma diversidade de mídias (fotos, imagens, textos, filmes, vídeos e música), sobretudo quando está conectado à internet. Essas tecnologias, como no caso do computador, trabalham com a hipermídia e hipertextos, a linguagem digital. O professor já vivencia o uso das tecnologias e mídias digitais na sua vida pessoal, ao fazer uma transição bancária, ao utilizar o celular ou *smartphones*, na televisão (*smart tvs*), ao navegar pela internet ou acessar as redes sociais, enfim, as tecnologias digitais já são percebidas como aliadas e facilitadoras do seu cotidiano.

A tipificação do *saber tecnológico* designa, portanto, os conhecimentos elaborados provenientes do processo de utilização, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais pelo professor. Para compreender essa tríade, parte-se do princípio sistêmico organizacional e do círculo recursivo proposto por Morin (2014). O princípio sistêmico organizacional é o que liga o conhecimento das partes ao conhecimento do todo. A tríade utilização, integração e apropriação é multidimensional, pois configura-se a partir de uma multiplicidade de fatores (partes) que se organizam como um sistema (todo) interligado, interdependente e interconectado. O princípio da recursividade é a ideia que traduz os conceitos de autoprodução e auto-organização. O movimento dinâmico da tríade se faz recursivo por sua característica geradora, na qual seus produtos e os seus efeitos são eles próprios causadores do que os gera e produz. Essa lógica ressalta a ideia de que os três conceitos se constituem

e se auto-organizam a partir da realidade, das vivências, dos saberes e das experiências dos professores com o uso das tecnologias e mídias digitais.

O *saber tecnológico* é um dos fatores (parte) que influenciam no movimento dinâmico da tríade, por isso a relevância de refletir sobre os saberes docentes frente ao uso das tecnologias e mídias digitais na escola.

Kenski (2007, p. 18) afirma que há um “[...] duplo desafio para a educação: adaptar-se aos avanços das tecnologias e orientar o caminho de todos para o domínio e a apropriação crítica desses novos meios”. Para Valente (1999), a formação e a atuação crítica do professor diante das tecnologias exigem um conhecimento técnico e pedagógico. Esse domínio possibilita que os recursos não sejam usados nas escolas apenas de maneira instrumental, mas como uma forma de acesso à cultura digital.

Frente às novas demandas da sociedade em rede, o papel do professor contemporâneo está se modificando, sua identidade profissional está em constante reconstrução, assim como seus saberes. Ao interagir com as tecnologias e mídias digitais o professor vai elaborando um *saber tecnológico* que sinaliza o diálogo com a cultura digital.

## **Tecnologias Digitais na Escola e suas implicações à Identidade Docente**

A escola seleciona os saberes culturais construídos historicamente pela humanidade e os organiza e os sistematiza por meio do currículo. Enquanto instituição social, precisa considerar as mudanças que ocorrem na sociedade em geral, principalmente, em relação às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) que já fazem parte do cotidiano dos professores, estudantes e das relações sociais.

Como afirma Meirieu (2006, p. 68) a escola “[...] é um espaço e um tempo estruturados por um projeto específico que alia ao mesmo tempo e, indissociavelmente, a transmissão dos conhecimentos e a formação dos cidadãos”.

A escola é uma instituição, ao mesmo tempo conservadora, regeneradora e geradora. É conservadora porque integra, memoriza e ritualiza

os saberes, as ideias e os valores culturais. Regenera, porque rediscute e atualiza os saberes e os transmite às novas gerações. E geradora porque cria, elabora e processa os novos saberes (MORIN, 2014).

A tecnologia sempre esteve presente na história da humanidade, desde o surgimento das primeiras organizações sociais, de maneira que a história humana não pode ser contada sem que se leve em consideração o desenvolvimento científico e tecnológico que influenciaram e influenciam em profundas mudanças na cultura e, nos tempos contemporâneos, a chamada *Cibercultura* (LE MOS, 2013).

A *Cibercultura* é um fenômeno global de mudanças socioculturais complexas, de novas formas de relação social (LE MOS, 2003). Para Lemos (2003, p. 12):

[...] a Cibercultura é a cultura contemporânea marcada pelas tecnologias digitais. Vivemos já a Cibercultura. Ela não é o futuro que vai chegar, mas o nosso presente (*homebanking*, cartões inteligentes, celulares, *palms*, *pages*, voto eletrônico, imposto de renda via rede, entre outros).

O desafio que a *Cibercultura* coloca é o paradoxo entre as potencialidades e as dificuldades para o uso desses recursos tecnológicos digitais, principalmente, no interior das escolas. Os professores estão diante de um cenário desafiador referente à aprendizagem, ao conhecimento e à docência, pois não se trata apenas de uma evolução tecnológica acelerada, mas de quebras de paradigmas (SIQUEIRA, 2008).

Marcelo (2009, p. 9) afirma que para ser professor no século XXI é preciso:

[...] assumir que o conhecimento e os alunos (as matérias-primas com que trabalham) se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender.

O papel mediador do professor torna-se mais importante do que nunca, pois é ele quem vai criar estratégias didático-pedagógicas que propiciem a participação, o diálogo, a exploração, a troca e a reflexão entre alunos e os professores, contribuindo para apropriação do conhecimento. Segundo Lopes (2005, p. 34) as tecnologias “[...] exigirão a elaboração de uma nova abordagem teórica, centrada na valorização do conhecimento que signifique ‘aprender a buscar o saber’”.

Para Meirieu (2006, p. 19) o ofício do professor é o ensinar; por isso, deve organizar o confronto com os saberes e ajudar os alunos a se apropriar deles. Assim, o autor afirma:

[...] o professor deve possibilitar a cada aluno confrontar-se com um saber que o ultrapassa e, ao mesmo tempo, fornece-lhe ajuda para se aproximar dele; e deve solicitar o comprometimento da pessoa e, simultaneamente, colocar à sua disposição os recursos sem os quais não poderá ter êxito em suas aprendizagens.

As tecnologias e mídias digitais e suas linguagens específicas provenientes do mundo contemporâneo precisam ser compreendidas e apreendidas pelos professores no cotidiano da escola. É preciso identificar como acontece o processo de utilização, integração e apropriação das tecnologias e mídias digitais por parte do professor em sala de aula.

Compreender esse o processo é uma tarefa difícil. A tríade não pode ser concebida de forma disjuntiva, por um pensamento redutor (MORIN, 2001) — está articulado, interligado e inter-relacionado da mesma forma que acontece com a identidade docente.

Kenski (2007) ressalta que as tecnologias educativas devem ser bem compreendidas e incorporadas pedagogicamente para provocar transformações nos processos educativos. E para que ocorra a apropriação de novos recursos tecnológicos digitais, Kenski (2009, p. 48) observa que é preciso que o profissional “[...] tenha tempo e oportunidades de familiarização com as novas tecnologias educativas, suas possibilidades e seus limites [...]”, para assim poder integrá-la à sua prática. É preciso que

o professor tenha também “[...] compreensão da lógica que permeia a movimentação entre os saberes no atual estágio da sociedade tecnológica” (KENSKI, 2009, p. 49).

A compreensão dessa lógica que permeia a sociedade exige do professor um pensar mais abrangente, multidimensional, complexo e contextualizado; por isso, o professor não pode desconsiderar o *saber tecnológico*, pois, como afirma Pretto (2011, p. 111), “no campo das tecnologias da informação e comunicação torna-se necessário intensificar a apropriação das TICs enquanto elementos de cultura, e não apenas como aparatos tecnológicos”.

Para Pretto (2011), os recursos tecnológicos digitais são constituidores de culturas e, exatamente por isso, educação, cultura, ciência e tecnologia não podem ser pensadas somente como mecanismos de mera transmissão de informações, mas implicam um pensar tramado, interdependente, agregador e articulador.

## Considerações finais

Não se pode discutir sobre a identidade docente frente ao uso das tecnologias e mídias digitais na escola, sem pensar nos saberes que envolvem a profissão de professor na contemporaneidade. E diante de todo esse avanço tecnológico presente na sociedade, a escola é influenciada e influenciadora do uso desses recursos.

A identidade docente se modifica de acordo com a dinâmica da sociedade, da escola e das relações e inter-relações estabelecidas entre os pares, no cotidiano e nas práticas consagradas culturalmente. Ao interagir e dialogar com o mundo e com a cultura digital o professor vai reconstruindo sua identidade profissional.

Os saberes docentes estão diretamente relacionados com o processo de construção, desconstrução e reconstrução da identidade docente, pois emergem da necessidade impostas pela sociedade contemporânea. Portanto, além dos saberes apresentados pelos autores Azzi (2012),

Pimenta (2012) e Tardif (2002), o professor também precisa utilizar/integrar/apropriar as tecnologias e mídias digitais por meio das quais irá elaborando e construindo um saber tecnológico.

A escola precisa compreender todas essas questões apontadas sobre as tecnologias e mídias digitais e a atividade docente, no sentido de viabilizar o processo crítico e criativo do uso dos recursos tecnológicos digitais nas suas práticas cotidianas escolares. Do mesmo modo, precisa compreender que as tecnologias e mídias digitais modificam não apenas os saberes docentes, mas também a sua identidade profissional.

## Referências

AZZI, S. *Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico*. In: PIMENTA, S. G. Saberes pedagógicos e atividade docente. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CARVALHO, E. de A. *Enigmas da cultura*. São Paulo: Cortez, 2003.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FERREIRA, R. F. *Afro-descendente: identidade em construção*. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

FREIRE, P. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

GOMES, M. O. de. *Formação de professores na educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2009.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus, 2007.

KENSKI, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2009.

LEMOS, A. *Olhares sobre a cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, 2003.

LEMOS, A. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. 6. ed. Porto Alegre: Sulina, 2013.

LOPES, R. P. Um Novo Professor: Novas Funções e Novas Metáforas. In: ASSMANN, H. (Org.) *Redes Digitais e Metamorfose do Aprender*. Petrópolis: Vozes, 2005.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

MEIRIEU, P. *Carta a um jovem professor*. Trad. Fatima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Trad. Eliane Lisboa, Porto Alegre: Sulina, 2001.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad. Eloá Jacobina. 21. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, R. C. de. *Caminhos da identidade: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo*. São Paulo/Brasília: Unesp/Paralelo 15, 2006.

PIMENTA, S. G. (org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. In: PIMENTA, S. G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora. 2000.

PRETTO, N. L. de. O desafio de educar na era digital: educações. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, p. 95-118, CIEd – Universidade do Minho, 2011.

ROCHA, R. *Minidicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Scipione, 2005.

SARMENTO, M. T. As identidades profissionais em educação de infância. *Revista de Serviço Social, Política Social & Sociedade*. n. 2, 2009 . p. 47-65. Disponível em: <[http://locussocial.cesss-ucp.com.pt/page6/files/artigo-007c-paper-sarmento\\_Is00232.pdf](http://locussocial.cesss-ucp.com.pt/page6/files/artigo-007c-paper-sarmento_Is00232.pdf)>. Acesso em: 18 jul. 2014.

SIQUEIRA, E. *Para compreender o mundo digital*. São Paulo: Globo, 2008.

SILVA, T. T. *A produção social da identidade e da diferença*. In: SILVA, T. T. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. *Saberes docente e formação profissional*. 15. Ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2013.

VALENTE, J. A. *Informática na educação: uma questão técnica ou pedagógica?* Pátio: ano3, n.9, mai./jul., p. 21-23, 1999.

Recebido: 20/02/2017

Received: 02/20/2017

Aprovado: 24/08/2016

Approved: 08/24/2016

