Revista Educação, Direito e Sociedade

ISSN 3086-2531

APROPRIAÇÃO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS E *HABITUS* DE CLASSE: UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DE PIERRE BOURDIEU

APPROPRIATION OF DIGITAL TECHNOLOGIES AND CLASS HABITUS: A REFLECTION ON TEACHER EDUCATION BASED ON PIERRE BOURDIEU

FORMATION DES ENSEIGNANTS, TECHNOLOGIES NUMÉRIQUES ET HABITUS DE CLASSE: UNE RÉFLEXION FONDÉE SUR LA THÉORIE DE PIERRE BOURDIEU

APROPIACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES Y HABITUS DE CLASE: UNA REFLEXIÓN SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE BASADA EN PIERRE BOURDIEU

Elaine da Silva Arce Benites[1]
Geovane Ferreira Gomes[2]

Resumo: Impulsionada pela Base Nacional Comum Curricular, a integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na educação básica enfrenta desafios decorrentes do distanciamento histórico e socioeconômico dos docentes em relação a essas ferramentas. Esses desafios levantam o problema de como as desigualdades de classe afetam a apropriação tecnológica. Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar criticamente a formação docente para o uso das TDIC sob a perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu. A metodologia constitui-se de uma pesquisa exploratória e bibliográfica, ancorada nos conceitos de *habitus*, capital cultural e violência simbólica. Os achados revelam que a dificuldade de adaptação não reflete uma limitação individual, mas resulta da lacuna de capital cultural prévio, já que muitos professores provêm de classes populares com acesso historicamente restrito a esses recursos. Assim, programas de capacitação que ignoram essa realidade exercem violência simbólica ao culpabilizarem o docente. Conclui-se, portanto, que cursos pontuais são insuficientes, exigindo-se imersão contínua, revisão curricular nas licenciaturas e fornecimento de equipamentos adequados para permitir a incorporação efetiva da tecnologia ao *habitus* docente.
Palavras-Chave: capital cultural; Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC); educação básica.

[1] Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, Brasil; elainearcebenites@gmail.com.
[2] Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, Brasil; geovane@actto.com.br.

ISSN 3086-2531

Abstract: Driven by the National Common Curricular Base (BNCC), the integration of Digital Information and Communication Technologies (DICT) into basic education faces challenges arising from teachers' historical and socioeconomic distance from these technologies. In light of this challenge, which raises the question of how class inequalities affect technological appropriation, this article aims to critically analyze teacher education for the use of DICT from the sociological perspective of Pierre Bourdieu. The methodology consists of an exploratory bibliographic study grounded in the concepts of habitus, cultural capital, and symbolic violence. The findings reveal that the difficulties in technological appropriation do not reflect an individual limitation but rather result from a lack of prior cultural capital, since many teachers come from working-class backgrounds with historically limited access to these resources. Consequently, training programs that disregard this reality exert symbolic violence by placing the blame on teachers. The study concludes that isolated training initiatives are insufficient, requiring continuous professional development, curricular revision in teacher education programs, and the provision of adequate technological resources to enable the effective incorporation of technology into teachers' habitus.
Keywords: cultural capital; Digital Information and Communication Technologies (DICT); basic education.

Resumen: Impulsada por la Base Nacional Común Curricular (BNCC), la integración de las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación (TDIC) en la educación básica enfrenta desafíos derivados del distanciamiento histórico y socioeconómico de los docentes respecto de estas herramientas. Frente a este desafío, que plantea el problema de cómo las desigualdades de clase afectan la apropiación tecnológica, este artículo tiene como objetivo analizar críticamente la formación docente para el uso de las TDIC desde la perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu. La metodología consiste en una investigación exploratoria y bibliográfica, fundamentada en los conceptos de habitus, capital cultural y violencia simbólica. Los resultados revelan que las dificultades de adaptación no reflejan una limitación individual, sino que resultan de la falta de capital cultural previo, ya que muchos docentes provienen de clases populares con un acceso históricamente restringido a estos recursos. En este sentido, los programas de formación que ignoran esta realidad ejercen violencia simbólica al responsabilizar a los docentes por dichas dificultades. Se concluye que los cursos puntuales son insuficientes, por lo que se requiere una formación continua, la revisión curricular de los programas de formación docente y la provisión de recursos tecnológicos adecuados para permitir la incorporación efectiva de la tecnología al habitus docente.
Palabras clave: capital cultural; Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDIC); educación básica.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Desde 2019, as discussões a respeito do uso da informática na educação passaram por diversas etapas no período pré e pós-pandemia da Covid-19. Se, antes da pandemia, o uso do computador na educação básica era restrito às visitas ao Laboratório de Informática das escolas

ISSN 3086-2531

para que os alunos fizessem pesquisas em algum mecanismo de busca e, durante a pandemia, as ferramentas da Tecnologia da Informação (TI) foram vistas como os elementos que possibilitaram a continuidade do ensino naqueles tempos de confinamento, passada a pandemia, olhares conflitantes surgem a respeito da continuidade de seu uso.

É importante notar que essa resistência recente ao uso da TI na educação, que parece emergir no pós-pandemia, entra em choque com políticas públicas de inserção da tecnologia na educação, afinal, desde antes da crise da Covid-19, o Estado já reconhecia a necessidade de que o domínio do uso da TI por parte dos estudantes integrasse sua formação. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece a necessidade de desenvolver, nos estudantes da educação básica, competências e habilidades relacionadas ao domínio da TI. Essa diretriz tem impulsionado a discussão sobre a formação de professores para o uso de tecnologias digitais, tornando o tema cada vez mais relevante nos sistemas de ensino.

A BNCC estabelece, na Competência Geral 5, a necessidade, por parte dos alunos, de

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2017).

Essa diretriz estabelece que a utilização das tecnologias digitais vai além de seu uso instrumental. Trata-se de preparar pessoas para que pensem de forma crítica e possam agir com autonomia em uma sociedade cada vez mais mediada pela TI. Por isso, a BNCC desafia escolas e professores a encontrarem maneiras eficazes de incorporá-las ao processo de ensino e aprendizagem.

A rigor, entendemos que, sendo uma exigência da BNCC, os cursos de graduação de licenciaturas e pedagogia deveriam preparar os futuros professores nessa empreitada, mas não apenas isso. Dado o caráter temporário das tecnologias, visto que, com uma velocidade cada vez maior, novas técnicas surgem e precisam ser incorporadas ao saber de docentes e alunos, torna-se necessário que haja um processo de formação continuada de professores que considere as mudanças inerentes a esse sistema.

A introdução da informática para fins educacionais no Brasil teve início com experiências isoladas na educação superior na década de 1960, mas ganhou contornos reais de política pública no início dos anos 1980, época em que estava vigente o regime de reserva de

ISSN 3086-2531

mercado em informática, em que o governo federal buscava a autossuficiência nacional nesse setor.

Desde o I Seminário Nacional de Informática Educacional em 1981, consolidou-se o entendimento de que o computador deveria servir como um meio para ampliar as funções do docente, em vez de ser visto como uma ferramenta de sua substituição (Tavares, 2002). Isso se mostrava muito distante das discussões atuais em que já se reflete a respeito da possibilidade de que ao menos parte da atividade de professores seja substituída por ferramentas de IA, o que poderia, inclusive, levar a um desemprego estrutural docente (Novais; Zan, 2025).

De qualquer maneira, Tavares (2002) indica que, pelo menos desde a criação do Projeto EDUCOM, surgido em 1983 a partir de uma comissão criada durante o período de reserva de mercado da informática, constatou-se que a "capacitação de recursos humanos" (Tavares, 2002, p. 2), que, na prática, significava a formação continuada de professores, assumiu um papel central nas diretrizes governamentais, a ponto de entenderem que a capacitação docente no uso da tecnologia implicava permitir que ingressassem em uma "nova cultura" (Proinfo, 2000 *apud* Tavares, 2002, p. 9). Compreendeu-se ainda que qualquer programa de inserção tecnológica nas escolas não demanda apenas capacitação, mas também envolve "uma atividade sistemática de sensibilização dos professores" (Peixoto, 1984, p. 25 *apud* Tavares, 2002, p. 4), para que pudessem não apenas ter o domínio dos computadores, mas que se tornassem capazes de repensar a metodologia de ensino-aprendizagem de maneira crítica.

Essas iniciativas evidenciam que a formação docente sempre ocupou posição central nas políticas de inserção das tecnologias na educação brasileira. Entretanto, a permanência de dificuldades na apropriação das TDIC indica que a ampliação da oferta de cursos, embora necessária, não é suficiente para explicar esse fenômeno, exigindo análises que considerem também as dimensões sociais e culturais envolvidas na prática docente (Nóvoa, 2019; Tardif, 2014).

Com o passar dos anos, percebe-se que as unidades da federação têm se esforçado na questão. Por exemplo, em Mato Grosso do Sul, a Secretaria de Educação aprovou, por meio da Resolução/SED nº 4.158, de 03 de fevereiro de 2023, o Projeto Pedagógico Práticas Inovadoras II, a ser operacionalizado nas unidades escolares da rede estadual. Como parte desse projeto, cada escola conta com a atuação de um Professor Coordenador de Práticas Inovadoras (PCPI), responsável por fomentar o uso pedagógico das tecnologias digitais, auxiliar os professores

ISSN 3086-2531

regentes no desenvolvimento de metodologias ativas e incentivar as práticas educacionais inovadoras em sala de aula (Mato Grosso do Sul, 2023).

No Ceará, podemos destacar o Centro de Referência em Educação e Formação para Tecnologia, que oferece cursos presenciais e híbridos, visando integrar as TDIC no currículo escolar, valorizando assim a mediação pedagógica digital e o protagonismo docente (Ceará, 2022).

Ambas as iniciativas mostram que, quando há investimentos planejados, os professores ficam mais preparados para integrar as tecnologias às suas práticas de ensino. No entanto, esses projetos ainda enfrentam desafios, principalmente quando não levam em conta a realidade das escolas, incluindo as especificidades de seus docentes e discentes, e não consideram as limitações que ela impõe, o que impede que as ações de capacitação se transformem em práticas pedagógicas eficazes, pois, na prática, a tecnologia sequer é usada.

Nesse sentido, estudos apontam que deficiências de infraestrutura acabam por desperdiçar muitos desses esforços de aprimoramento docente. Segundo Moran (2015), muitos professores, mesmo após participarem de cursos de aperfeiçoamento, encontram dificuldades devido às limitações estruturais das escolas, o que dificulta colocar em prática o que aprenderam. Isso acaba levando à frustração e faz com que o uso das tecnologias em sala de aula seja pouco frequente e inconsistente.

Pretto (2008), por seu turno, aponta que implementar essas tecnologias na educação sem um planejamento adequado e sem considerar as condições materiais das escolas resulta em ações pontuais e pouco eficientes, que não promovem uma verdadeira cultura digital no ambiente escolar. Nesse cenário, a precariedade estrutural, materializada na forma de internet instável e equipamentos com funcionamento comprometido, não só limita o trabalho dos professores, mas também prejudica a experiência de aprendizagem dos estudantes, reforçando as desigualdades já existentes no acesso ao conhecimento por meio das tecnologias educacionais.

Vale ressaltar que, ao enfatizarmos a questão pedagógica do uso da tecnologia em sala de aula para atender às demandas da BNCC, não estamos apontando a possibilidade do uso das TDIC para impulsionar o aprendizado das disciplinas que compõem o currículo escolar. Estamos questionando o uso da tecnologia como ferramenta didática para preparar os estudantes a usar a própria tecnologia, que é o que estabelece a BNCC.

ISSN 3086-2531

Cabe esclarecer que a reflexão desenvolvida neste artigo não representa uma crítica ao uso das TDIC na educação, tampouco questiona sua relevância para os processos de ensino e aprendizagem. Ao contrário, parte-se do reconhecimento de sua importância nas políticas educacionais contemporâneas. A crítica dirige-se às abordagens que atribuem exclusivamente aos professores a responsabilidade pelas dificuldades de apropriação tecnológica, desconsiderando as desigualdades sociais que influenciam suas trajetórias formativas e suas possibilidades de incorporação dessas tecnologias à prática pedagógica, conforme a perspectiva sociológica de Bourdieu (2009).

Grande parte da literatura sobre as TDIC concentra-se na possibilidade de sua utilização para aprender Geografia, História e outras disciplinas, mas não a respeito do seu próprio uso por parte dos estudantes. Sob um olhar prático, as atividades avaliativas precisam considerar o uso das tecnologias na sua realização para, assim, dotar os alunos desse conhecimento. Entendemos, ainda, que há um ponto a se destacar que é o grande esquecido na expansão do uso da tecnologia como ferramenta de apoio pedagógico curricular e de capacitação estudantil: o próprio professor e sua relação com a tecnologia.

A nosso ver, há peculiaridades no saber dos docentes que fazem com que eles, ainda que de maneira involuntária, acabem se tornando uma barreira. Isso não é tratado nem na graduação, nem na formação continuada. Se considerarmos que o professor da educação básica pode não ter tido contato suficiente com a tecnologia em etapas pregressas de sua formação, ou seja, na sua própria socialização, pode ser que a tecnologia seja algo estranho para ele.

Exemplificando a questão, da mesma maneira que um professor precisa de um repertório artístico para ensinar arte, ele também necessita de letramento digital para utilizar a tecnologia em sala de aula. A falta de vivência prévia em qualquer uma dessas áreas compromete a capacidade do docente de mediar o conhecimento de seus alunos, e talvez sua formação como docente não tenha sido suficiente para dotá-lo nesses saberes.

Diante dessa problemática, este artigo propõe uma análise crítica da formação de professores voltada ao uso de tecnologias digitais, usando a perspectiva de Pierre Bourdieu. Buscaremos, a partir dos textos desse autor e de seus comentadores, entender como as estruturas sociais e simbólicas, sobretudo as relacionadas às classes sociais, influenciam a formação e a prática dos professores e os impactos em sua vivência com a tecnologia.

ISSN 3086-2531

Assim, embora se reconheça a influência da infraestrutura tecnológica e das políticas públicas de formação no uso das TDIC, tais elementos figuram aqui como o contexto em que a prática docente se desenvolve. O foco central deste artigo recai sobre as trajetórias sociais dos professores – expressas no *habitus* (conceito bourdieusiano que será detalhado adiante) e no capital cultural, que condicionam os processos de apropriação das tecnologias digitais.

O texto se classifica, metodologicamente, como pesquisa exploratória de base bibliográfica, sobretudo das teorias de Pierre Bourdieu. Valer-nos-emos, especialmente, de seus conceitos de *habitus* e capital cultural, com a finalidade de levantar questões que nos ajudem a compreender se o *habitus* docente, construído em etapas anteriores à sua formação, limitaria o uso da tecnologia na educação por parte dos professores.

Para o desenvolvimento deste estudo, foram selecionadas obras de Pierre Bourdieu e de autores que discutem formação docente e tecnologias digitais, considerando sua pertinência em relação ao problema de pesquisa e aos objetivos do artigo. Os textos foram analisados de forma interpretativa, procurando identificar elementos que permitissem compreender as relações entre desigualdades sociais, *habitus* e apropriação das TDIC.

Partimos da premissa apresentada por Penna (2007), Carvalhaes e Ribeiro (2019) e Rodrigues e Pacheco (2024) de que os cursos de formação docente tendem a atrair indivíduos com baixo poder aquisitivo, configurando, a nosso ver, uma distinção de classe social na escolha da profissão, o que tornaria o acesso dos futuros professores aos equipamentos da TI mais difícil, impedindo que esse conhecimento se incorporasse ao seu capital cultural, dificultando a apropriação desses saberes tanto na graduação quanto em cursos de formação continuada.

Este artigo propõe ainda criar subsídios epistemológicos para orientar investigação empírica sobre os impactos dessas disposições no uso da tecnologia pelos professores e na discussão a respeito dos programas dos cursos de graduação e de formação continuada no uso da tecnologia.

Inicialmente, justificaremos nossa escolha a partir de uma abordagem estruturalista; em seguida, apresentaremos um panorama das teorias de Bourdieu para, na sequência, concentrarmo-nos em sua teoria do capital. Ao final, a partir da discussão apresentada, teceremos uma crítica à maneira como os cursos de formação são realizados e suas limitações diante do material exposto.

ISSN 3086-2531

A adoção da perspectiva bourdieusiana justifica-se pela possibilidade de compreender essas limitações para além de uma abordagem técnico-instrumental. Ao considerar que as práticas sociais são influenciadas pelas condições objetivas de existência e pelas disposições incorporadas ao longo da trajetória dos sujeitos, a teoria de Pierre Bourdieu oferece um referencial consistente para interpretar as dificuldades de apropriação das tecnologias digitais pelos docentes.

O Estruturalismo de Pierre Bourdieu

Ainda que haja teorias de base estruturalista, como o materialismo histórico de Marx que fora desenvolvido no século XIX, partimos da ideia de que o estruturalismo, como teoria social que se desenvolveu no século XX, pode ser predefinido como uma forma de entender os fenômenos sociais, culturais e linguísticos não pela intenção dos indivíduos, mas pelas estruturas que os moldam e influenciam.

De modo geral, a ideia central do estruturalismo é que, por trás das ações humanas, existem estruturas invisíveis que organizam e orientam essas práticas. É a partir dessas orientações que Claude Lévi-Strauss consolida o estruturalismo no campo das ciências humanas, principalmente na antropologia, por exemplo, ao demonstrar o erro de se hierarquizar sociedades de maneira arbitrária, demonstrando que "cada sociedade é a expressão de um universo completo" (Dosse, 2007, p. 182), sinalizando, assim, a força da estrutura sobre as organizações sociais.

Quando Bourdieu desenvolveu sua teoria, absorveu conceitos do estruturalismo, mas não de maneira completamente engessada, e fez isso por meio da noção de *habitus*. Esse conceito serve como uma ponte ou elemento de mediação entre as estruturas objetivas da sociedade e as disposições subjetivas dos indivíduos (Stevens, 2003). Ou seja, o agente social não é totalmente passivo diante dessas estruturas como seria proposto por uma teoria puramente estruturalista, mas também é capaz de agir, ainda que não seja de forma totalmente autônoma, como uma teoria lastreada no individualismo metodológico propõe.

Cada indivíduo possui seu próprio *habitus*, um conjunto de disposições que orientam suas ações ao longo do tempo, levando em conta seu contexto social e histórico pregresso. Segundo Bourdieu (2009, p. 87), o *habitus* representa "[...] sistemas de disposições duráveis e

ISSN 3086-2531

transponíveis [...]" que funcionam "[...] como princípios geradores e organizadores de práticas e representações [...]".

O *habitus* pode ser compreendido como um conjunto de esquemas incorporados pelo indivíduo ao longo de sua trajetória social. Esses esquemas orientam percepções, ações e julgamentos e, embora possam se transformar ao longo do tempo, especialmente diante de experiências sociais distintas ou grandes mudanças, eles tendem a orientar as práticas individuais, direcionando as ações dos indivíduos.

Na área da educação, sob essa abordagem estruturalista, é possível entender que a teoria de Bourdieu oferece ferramentas de análise que ajudam a desmistificar práticas pedagógicas tradicionais e a entender melhor os mecanismos de reprodução social presentes no sistema escolar. Bourdieu e Passeron (1992, p. 81) afirmam que

> [...] o grau de produtividade específica de todo trabalho pedagógico que não seja o trabalho pedagógico realizado pela família é função da distância que separa o *habitus* que ele tende a inculcar (sob a relação considerada aqui, o domínio erudito da língua erudita) do *habitus* que foi inculcado por todas as formas anteriores de trabalho pedagógico [...].

Sendo assim, da mesma maneira que a eficácia do trabalho pedagógico, conforme apontado por Bourdieu e Passeron (1992), é inversamente proporcional à distância entre o *habitus* que a escola exige e aquele que o aluno traz de sua socialização primária, é possível aplicar esse raciocínio ao próprio educador. De maneira análoga, a dificuldade do docente na apropriação e no uso das TDIC pode ser compreendida como o reflexo da distância entre o *habitus* tecnológico demandado pelas atuais políticas educacionais e aquele inculcado durante as etapas pregressas de sua própria socialização.

O esforço brasileiro em aumentar a oferta de ensino superior, seja por meio do aumento de instituições públicas, seja por meio do financiamento estudantil no ensino privado, visou diminuir a desigualdade de oportunidades. Entretanto, conforme observado por Carvalhaes e Ribeiro (2019), ocorreu uma estratificação social no acesso à educação superior baseado na classe social de origem do estudante de forma que, em cursos que apresentam alto retorno financeiro e de prestígio, como medicina e relações internacionais, há uma probabilidade maior de que suas vagas sejam ocupadas por estudantes de estratos econômicos superiores, enquanto cursos como pedagogia, geografia, letras, história e matemática são ocupados por estudantes que fazem parte das classes com baixo poder aquisitivo.

ISSN 3086-2531

Rodrigues e Pacheco (2024) complementam a questão indicando que, especificamente para escolha da profissão de professor, pelo fato de grande parte da população docente ser constituída por mulheres, complementa-se à questão econômica a questão de gênero, de forma que é de se questionar, inclusive, se há liberdade quando se escolhe a carreira docente, constrangida entre forças econômicas e culturais. Ainda que, segundo Penna (2007), a profissão docente seja uma possibilidade real de ascensão social, constata-se que a maioria dos professores das séries iniciais do ensino fundamental são oriundos das classes populares.

Esse é o ponto central que buscamos explicitar neste trabalho. De maneira análoga ao proposto por Bourdieu e Passeron (1992) sobre o domínio da língua, que funciona como um elemento de distinção no universo escolar e facilita a inculcação de novos conhecimentos, caracterizando-se como capital cultural, a destreza tecnológica opera sob a mesma lógica.

O domínio da tecnologia exige uma apropriação construída em etapas pregressas de socialização, beneficiando aqueles que tiveram acesso precoce a esses recursos. Essa interpretação ganha força quando observamos que grande parte dos professores da educação básica tem origem em frações de classe economicamente inferiorizada. Sob essas condições, o acesso a computadores e a outros dispositivos lhes foi historicamente negado, dificultando, no presente, a mobilização de um capital cultural tecnológico que não tiveram a oportunidade de incorporar, o que torna difícil a apropriação da tecnologia na educação, seja como ferramenta pedagógica, seja como elemento de capacitação dos alunos.

Em estudos realizados com estudantes de Pedagogia, Locatelli e Diniz-Pereira (2019) e Rodrigues e Pacheco (2024) enfatizam que esses estudantes encontram-se entre os que possuem a menor renda familiar, o que dá sustentação à ideia de que houve barreiras econômicas que dificultaram o acesso de estudantes desse curso a equipamentos de TI em fases anteriores à sua formação superior.

A vantagem da abordagem proposta é que ela rompe com o positivismo, que valoriza dados objetivos e quantificáveis, e também com a fenomenologia, que dá prioridade à experiência subjetiva, ao propor uma análise que considera as relações entre os fenômenos sociais, destacando sua complexidade e interdependência. É, ao mesmo tempo, algo objetivo e subjetivo e interiorizado no indivíduo.

Sob essa perspectiva, uma análise puramente quantitativa da formação docente, como verificar em um currículo pessoal a quantidade ou os cursos de determinado assunto realizados

ISSN 3086-2531

pelo docente, no nosso caso, especificamente os relacionados à TI, não seria suficiente para "medirmos" sua qualificação na área. Seria necessário localizar estruturas mais profundas que dificultariam ou facilitariam o manejo das ferramentas das TDIC pelo professor.

Voltando à ideia central de Bourdieu, as práticas sociais não podem ser entendidas apenas pelas intenções individuais ou somente pelas estruturas externas, mas pela relação dinâmica entre esses dois aspectos. Conforme indicam Joas e Knöbl (2011), um dos importantes legados de Bourdieu é exatamente a superação da dicotomia subjetivismo versus objetivismo, visto que sua teoria opera para envolver esses dois conceitos.

Outro aspecto relevante de sua teoria é o conceito de campo, concebido como um microssistema de relações sociais no qual os agentes buscam preservar ou transformar as estruturas vigentes para ascender na hierarquia local. Trata-se, portanto, de uma arena de disputas pelo monopólio do capital específico daquela esfera (Bourdieu; Wacquant, 1992).

Qualquer espaço de produção cultural, como o campo educacional, científico ou religioso, funciona como um ambiente de disputa simbólica, em que regras e capitais específicos orientam as interações. Sendo assim, o campo educacional apresenta-se como um espaço de lutas, em que os atores envolvidos buscarão obter o capital específico do campo, e é aqui que a teoria de Bourdieu complementa a noção de capital de Marx.

Para além do capital econômico, típico da abordagem marxiana, Bourdieu apresenta os conceitos de capital cultural e social. Segundo Bourdieu (1986, p. 16),

> [...] capital pode se apresentar em três formas fundamentais: como capital econômico, que é imediatamente e diretamente conversível em dinheiro e pode ser institucionalizado na forma de direitos de propriedade; como capital cultural, que é conversível, em certas condições, em capital econômico e pode ser institucionalizado na forma de qualificações educacionais; e como capital social, composto de obrigações sociais ('conexões'), que é conversível, em certas condições, em capital econômico e pode ser institucionalizado na forma de um título de nobreza[3].

[3] Tradução livre de: "[...] *capital can present itself in three fundamental guises: as economic capital, which is immediately and directly convertible into money and may be institutionalized in the form of property rights; as cultural capital, which is convertible, in certain conditions, into economic capital and may be institutionalized in the form of educational qualifications; and as social capital, made up of social obligations ("connections"), which is convertible, in certain conditions, into economic capital and may be institutionalized in the form of a title of nobility*."

ISSN 3086-2531

O que a teoria de Bourdieu nos permite intuir é que a desigualdade na posse desses tipos de capital afeta diretamente a maneira como os professores se envolvem nas propostas de formação tecnológica e como aproveitam essas oportunidades.

Dito de outro modo, de maneira análoga ao ensino regular, que é facilitado quando ocorre uma proximidade entre o *habitus* do aluno e o conhecimento proposto em sala de aula, a proficiência do professor com tecnologias depende de seu capital cultural prévio. Assim, uma lacuna na apropriação desse capital resultará em maior dificuldade ao professor para dominar e aplicar as tecnologias em suas diversas finalidades pedagógicas.

Sob esse olhar, podemos entender que, sem um *habitus* que tenha incorporado a prática no uso da TI, o usuário da informática sempre será uma espécie de iniciante no seu uso, tornando cada formação na área um reaprendizado de coisas que já deveriam ter sido apreendidas pelo uso rotineiro.

Por fim, o *habitus* diz respeito às disposições duradouras que os sujeitos acumulam ao longo da vida. No contexto da educação, o *habitus* do professor se forma a partir da sua formação inicial, das experiências na rede escolar, de sua trajetória profissional e de tudo o que ocorreu do lado de fora da escola. Como apresentado, o próprio *habitus* docente pode ser um empecilho ao uso de tecnologias digitais, o que pode dificultar sua participação em programas de formação nessa área, por não ter adquirido previamente um capital de conhecimento que sirva de base para futuros aprendizados. Torna-se necessário, portanto, conhecer melhor a teoria do capital de Bourdieu para compreender o conceito de capital social e capital cultural.

Capital Cultural, *Habitus* e a Socialização Tecnológica

O capital social diz respeito aos recursos, independentemente se reais ou potenciais, de ser filiado a algum grupo social, como a família, colegas de classe, escola, ou a qualquer tipo de rede de relacionamento (Bourdieu, 1986), o que assegura ao seu portador, por meio de um sistema de trocas sociais, vantagens em relação aos que não fazem parte do grupo, posto que não compartilham da solidariedade existente entre os membros da rede.

Segundo Bourdieu (1986), toda forma de capital possa ser reduzida. Entretanto, as trocas econômicas derivadas desses relacionamentos sociais que ocorrem entre os membros do grupo, mesmo que de maneira oculta, por meio de um processo de transubstanciação, vão além das

ISSN 3086-2531

permutas puramente materiais e típicas do capital econômico, posto que se encontram presentes de maneira subjetiva, na forma de amizade, respeito e reputação mútua.

Em sua teoria, Pierre Bourdieu usa o conceito de "transubstanciação" para descrever a conversão mútua entre as modalidades de capital. Ele postula que, ao contrário do que a teoria econômica tradicional sugere ao classificar trocas não mercantis como "desinteressadas", são precisamente essas interações que permitem a metamorfose do capital. O capital econômico pode se converter em cultural ou social e vice-versa. Esse conceito, portanto, revela a visão ampliada de Bourdieu sobre o capital, destacando sua interconexão e conversibilidade para além de uma perspectiva puramente financeira. Em outras palavras, na teoria bourdieusiana, toda troca de capital oculta uma forma transmutada de capital econômico (Moore, 2008).

À semelhança do capital econômico, Bourdieu (1986) indica que o capital social demanda esforço de sociabilidade por parte dos indivíduos para ser obtido, isto é, um bom círculo de amizades. Por exemplo, dado que um capital social pode vir a ser transformado em um bom emprego, demanda que os indivíduos busquem ampliar sua rede social.

Com relação ao nosso objeto, a questão da formação docente regular e continuada e sua relação com a apropriação da tecnologia, o fato de não fazer parte de um grupo social em que as trocas de informação relacionadas ao uso da tecnologia sejam costumeiramente compartilhadas pode significar um distanciamento do professor desse ramo do conhecimento.

Em um curso de formação docente, os estudantes convivem com professores especializados em didática, alfabetização e nas diversas áreas das licenciaturas. Embora os temas debatidos pelo grupo frequentemente se tornem projetos de iniciação científica ou trabalhos de conclusão de curso, a escassez de discussões sobre o uso da tecnologia no desenvolvimento de competências afasta os graduandos do assunto e prejudica sua própria capacitação na área tecnológica.

Como, a nosso ver, a tecnologia da informação encontra-se sob um regime de consagração cultural dada a sua onipresença, estar privado socialmente dela caracterizaria um processo de legitimação das desigualdades sociais, posto que "a consagração cultural submete os objetos, pessoas e situações que ele toca a uma espécie de promoção ontológica que se assemelha a uma transubstanciação" (Bourdieu, 2007, p. 14). Dito de outra maneira, dominar a tecnologia funciona como uma transformação pessoal, que aumenta o capital cultural do indivíduo.

ISSN 3086-2531

Isso ocorre, tomando como referência a teoria de Bourdieu, porque a tecnologia em nossos dias seria o equivalente ao consumo de bens artísticos, que opera "independentemente de nossa vontade e de nosso saber, uma função social de legitimação das diferenças sociais." (Bourdieu, 2007, p. 14).

Entretanto, não seria apenas o distanciamento de um grupo de relacionamento em que a tecnologia fosse um elemento de troca comum o que limitaria a absorção da tecnologia por parte de docentes. Essa lacuna de conhecimento vai além do capital social. Envolve o conceito de capital cultural, que Bourdieu classifica em três tipos: objetivado, institucionalizado e corporificado.

O capital cultural na sua forma objetivada é aquele tipo de capital que pode ser visto como uma forma de propriedade e, portanto, materializado na forma de objetos, tais como obras de arte e livros que os indivíduos podem adquirir. Por ser uma forma de bem material, possui formas específicas de transmissão e consumo (Bourdieu, 1986). Ele pode ser vendido, como uma biblioteca ou um quadro, transformando-se assim em capital econômico. Conforme postula Susen (2011), o valor econômico da obra estará baseado em questões como originalidade e novidade diante desse mercado, o que demonstra, segundo Bourdieu (1986), uma certa autonomia do bem cultural, afinal, o seu valor não depende exclusivamente de seu proprietário.

Mas, enquanto a propriedade do bem cultural pode ser adquirida diretamente por meio de capital econômico ou obtida por meio de herança, conforme apontado por Bourdieu (1986), o seu consumo, ou melhor, a sua apropriação como objeto de conhecimento não pode ser comprada diretamente. São necessárias outras formas de capital cultural para isso. A primeira é o capital cultural institucionalizado, que é obtido por meio de qualificação acadêmica formal e materializado na forma de um diploma, que confere ao seu possuidor uma espécie de habilitação no tema.

Um indivíduo com um título acadêmico, em tese, capacita-se, por meio de sua qualificação certificada, com o conhecimento para o consumo adequado das obras que caracterizam o capital cultural objetivado. Ele estaria apto para ler e entender o contexto que os livros e quadros possam ter, mas essa talvez não seja, de fato, a forma mais poderosa de absorção do conhecimento. A maneira mais fácil de se apreender o novo conhecimento é se ele já estivesse incorporado, ao menos parcialmente, ao seu *habitus*, conforme postulado por

ISSN 3086-2531

Bourdieu e Passeron (1992). É aqui que se faz necessário compreender o conceito de capital cultural incorporado ou corporificado.

Para Bourdieu (1986), o capital cultural corporificado se apresenta "na forma de disposições duradouras da mente e do corpo[4]" (Bourdieu, 1986, p. 17), o que o torna o próprio *habitus* ou parte significativa dele. A rigor, Bourdieu (2007) discorre a respeito da impossibilidade de a escola transmitir o capital cultural em temas como arte, sendo essa forma de capital cultural desenvolvida sobretudo pela maneira como foi incorporada ao estudante durante sua socialização primária, no interior da família.

Importante aqui é o fato de Bourdieu estar tratando da transmissão de saberes artísticos e os relacionando ao *habitus* e à socialização familiar. Fica evidente, no nosso entender, que a força do capital cultural incorporado se adequa mais a uns temas do que a outros e entendemos que a apreensão de saberes relacionados à tecnologia da informação se aproxima do consumo de bens artísticos e da própria linguagem, por poder estar relacionado ao *habitus* de seu usuário. Afinal, "Falar de habitus é incluir no objeto o conhecimento que os agentes – que fazem parte do objeto – têm do objeto e a contribuição que tal conhecimento traz à realidade do objeto" (Bourdieu, 2007, p. 434-435).

Dito de outra maneira, sujeito e objeto são uma única coisa, indissociáveis. Sendo assim, sob o olhar da teoria de Bourdieu, intuímos que alguns temas, como a tecnologia, devem ser vistos como inseparáveis do sujeito e sua apreensão vai muito além do que se é obtido na escola. Tendo sido apresentadas as demandas culturais necessárias a uma absorção adequada do uso da tecnologia por parte dos docentes, vejamos a seguir como os cursos de formação continuada operam, para podermos tecer as considerações finais.

Programas de Formação Docente para o Uso das TDIC: sua Prática e Limites

Programas de formação de professores para o uso de tecnologias digitais, como o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), criado pelo Ministério da Educação (MEC) em 1997, tinha como objetivo promover a inclusão digital nas escolas públicas do Brasil. Esse programa buscava oferecer infraestrutura tecnológica, formação para os professores e conteúdos digitais (Brasil, 1997).

[4] Tradução livre de "*in the form of long-lasting dispositions of the mind and body*".

ISSN 3086-2531

Hoje, o ProInfo não funciona mais como um programa independente. Seus esforços foram incorporados a outras ações e políticas públicas voltadas à tecnologia na educação, como o Programa Educação Conectada, cuja meta é ampliar o acesso à internet de alta velocidade e estimular o uso pedagógico de tecnologias digitais nas escolas públicas (Brasil, 2021).

Embora essas iniciativas sejam importantes, uma análise mais cuidadosa revela algumas contradições e limitações. Muitas dessas ações partem de uma ideia de formação bastante uniforme, o que vai de encontro às diferentes experiências e *habitus* dos professores na esfera das TDIC. Muitos deles têm pouca ou nenhuma familiaridade com ferramentas digitais, não por desinteresse, mas devido à falta de oportunidades anteriores à formação e à qualidade de sua formação, que somadas às condições precárias de trabalho e à cultura escolar que não estimula esse tipo de aprendizado, tornam-se uma barreira à apropriação da tecnologia pelo docente.

Vários outros estados brasileiros têm investido na formação de professores para o uso das TDIC. Em São Paulo, por exemplo, a Escola de Formação dos Profissionais da Educação Paulo Renato Costa Souza (EFAPE) oferece, desde 2009, cursos presenciais e à distância, como os programas SP + Digital e o curso "Tecnologias na Prática". Essas ações já atingiram mais de 245 mil servidores em cerca de 5.400 escolas (São Paulo, 2022). No Paraná, a Secretaria de Estado da Educação disponibiliza para os professores da rede estadual a seção "Oportunidades de Formação" no portal Escola Digital do Professor. Lá, são disponibilizados cursos on-line gratuitos que abordam temas como metodologias ativas, inovação na educação, movimento *maker* e o uso de tecnologias digitais (Paraná, [202-?]).

Para além dos esforços voltados à formação continuada docente, escolas de diferentes estados e municípios compartilham um desafio comum: a carência de equipamentos adequados e a conexão à internet de baixa qualidade criam obstáculos, dificultando a apropriação das tecnologias, mesmo quando há oferta de formação.

Um levantamento do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR mostra que apenas 11% das escolas públicas monitoradas conseguem alcançar a velocidade mínima recomendada para uso na educação. Mesmo que 62% das escolas afirmem ter acesso à internet para o ensino, só 29% oferecem computadores ou tablets para os estudantes. Esses números deixam claro que é preciso investir de forma consistente na infraestrutura, pois, sem isso, os

ISSN 3086-2531

programas de formação de professores podem não alcançar seus principais objetivos (Millan *et al.*, [2024?]).

Outro ponto importante é a lógica meritocrática presente em muitos desses programas que recompensa professores que inovam ou se destacam. Essa abordagem pode acabar atuando como uma forma de violência simbólica, e aqui, novamente, Bourdieu nos ajuda no entendimento. A violência simbólica pode ser entendida como uma forma de violência não física que se caracteriza por ser legitimada e aceita como justa por aqueles que a sofrem. Nas palavras de Bourdieu e Wacquant (1992, p. 167), é a forma de "[...] violência que se exerce sobre um agente social com sua cumplicidade[5]".

Isso acontece porque aqueles que são a ela submetidos não conseguem perceber as desigualdades estruturais do sistema que, segundo a teoria de Bourdieu, são impostas pela classe dominante. Assim, coloca-se a culpa pelos fracassos, tomando como exemplo a questão do uso da tecnologia, nos próprios docentes, que têm dificuldade em se adaptar, como se o problema fosse individual, e não resultado de um contexto social marcado por diferenças profundas, especificamente por não terem tido acesso à TI em etapas anteriores de sua socialização, o que impediu que esses saberes tivessem sido incorporados em seus *habitus* na forma de um capital cultural.

Cabe destacar que há experiências bastante promissoras nessa área. Programas que se conectam com o cotidiano local, valorizando a escuta atenta dos professores e incentivando a colaboração entre eles, costumam apresentar resultados muito mais positivos. Como apontado por Imbernón (2011, p. 21), "a formação do professor deve estar ligada à sua prática e ao seu contexto, permitindo a construção coletiva do conhecimento". Gatti (2009) também reforça que valorizar o que os professores sabem é fundamental para fortalecer a profissão e aumentar o engajamento com as práticas educativas.

Nesse sentido, Nóvoa (2009, p. 27) lembra que "não há mudança na educação sem que os professores sejam devidamente valorizados", reforçando a ideia de que eles são sujeitos ativos na transformação pedagógica. Quando os professores são vistos não apenas como transmissores de conteúdo, mas também como protagonistas na mudança pedagógica, novas possibilidades surgem para usar as tecnologias digitais de forma mais crítica e pedagógica na educação.

[5] Tradução livre de "[...] *violence which is exercised upon a social agent with his or her complicity*."

ISSN 3086-2531

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de duas demandas reais, que são a necessidade de incorporação da tecnologia como ferramenta pedagógica mediada pelos professores no processo de ensino-aprendizagem e a urgência em dotarmos os estudantes com competências ligadas ao universo da TI, propusemo-nos a discutir, para além dos problemas conhecidos de infraestrutura digital nas escolas, se haveria, nos próprios professores, elementos que dificultassem a apropriação da tecnologia por parte dessa categoria.

O motivo desse questionamento era, no fundo, avaliar se os processos formais de capacitação docente, tanto na esfera da graduação quanto na formação continuada, seriam capazes de superar dificuldades intrínsecas e relacionadas à maneira como a tecnologia se integrou como parte do *habitus* docente.

Esforçamo-nos para demonstrar, tomando como referência a teoria de Pierre Bourdieu, que, dadas as condições socioeconômicas dos estudantes dos cursos de licenciatura, majoritariamente posicionados nas camadas menos privilegiadas da população, é possível que a lacuna existente entre o que se espera que dominem na tecnologia e o que já carregam como conhecimento previamente incorporado seja um importante obstáculo a ser superado a fim de que possam se apropriar da tecnologia, seja como instrumento pedagógico, seja como conteúdo a ser oferecido aos seus alunos.

Sob essa perspectiva, compreender a teoria de Bourdieu se mostrou uma ferramenta poderosa para pesquisar educação, pois ela permite analisar as relações entre estrutura e ação, o social e o simbólico, entre as condições objetivas e as disposições subjetivas que marcam o campo educacional, incluindo a formação de um de seus principais agentes, o professor.

Isso nos permite tecer um olhar crítico a respeito dos programas de formação de professores para o uso das tecnologias digitais. Entendemos que pensar na formação de professores para o uso das tecnologias digitais vai muito além de oferecer cursos. É fundamental considerar os diferentes saberes culturais que os professores possuem e os fatores sociais que influenciaram suas trajetórias e atitudes.

Uma política pública eficaz de formação docente precisa estar atenta às desigualdades históricas e estruturais, promovendo uma formação continuada que dialogue com a realidade

ISSN 3086-2531

das escolas e atue no sentido de incorporar capital cultural na forma de TI no *habitus* dos docentes. Isso extrapola completamente a visão da formação continuada docente na atualidade.

No nosso entender, a incorporação desse capital cultural ultrapassa os espaços destinados à formação docente, portanto, não faz muito sentido pensar que os saberes das TDIC devam ser tratados exclusivamente em uma disciplina específica do curso de graduação, como se encontra presente em diversos projetos pedagógicos.

Entendemos que, para que os futuros docentes se apropriem da tecnologia a fim de atender ao exigido nas legislações que tratam do uso da tecnologia na educação, é necessário: i) revisar os projetos pedagógicos dos cursos de pedagogia e licenciatura a fim de que diversas disciplinas do curso de graduação usem a tecnologia como ferramenta de ensino-aprendizagem para promover um amadurecimento dos futuros professores no seu uso, além de uma disciplina específica que trate da tecnologia associada à metodologia de ensino; ii) dado que condições materiais de existência podem ter impedido o acesso a artefatos tecnológicos em etapas anteriores à formação docente, é necessário que todo estudante de curso superior de formação docente e todo professor tenha à sua disposição um computador para seu uso contínuo, para integrar o uso da tecnologia ao seu *habitus* e superar distinções baseadas em classes sociais anteriormente estabelecidas; iii) os cursos de formação continuada devem diagnosticar o *habitus* tecnológico dos docentes a fim de dotá-los com um nível mínimo de conhecimento que os habilite a progredir o seu conhecimento sobre o tema de maneira contínua.

Estamos cientes de que a utilização da tecnologia na educação exige reflexão contínua e deve ser vista de maneira ampliada. Contudo, apesar das diversas críticas sobre a presença tecnológica em nossas vidas, sua incorporação efetiva demanda que os professores a utilizem mais, e não menos. Essa vivência é fundamental para capacitá-los didaticamente e para proporcionar aos estudantes as competências necessárias em um mundo onde a tecnologia é onipresente. Esse processo vai muito além das, ainda tão necessárias, formações continuadas.

Nesse sentido, pesquisas futuras poderão aprofundar essa discussão por meio de estudos empíricos que investiguem como *habitus*, capital cultural e violência simbólica influenciam a atuação docente em diferentes redes de ensino e contextos escolares, contribuindo para o aperfeiçoamento das políticas de formação voltadas às TDIC e superando a resistência ao seu uso.

ISSN 3086-2531

Por fim, acreditamos que o material aqui apresentado possa ser útil a pesquisadores que investigam as dificuldades da incorporação da tecnologia na educação, a partir de um olhar mais humanizado a respeito do papel docente nesse processo.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. The forms of capital. *In*: RICHARDSON, J. **Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education**. New York: Greenwood Press, 1986. Disponível em: https://home.iitk.ac.in/~amman/soc748/bourdieu_forms_of_capital.pdf. Acesso em: 16 maio 2025.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, P. **A Distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BOURDIEU, P. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.

BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. J. D. **An Invitation to Reflexive Sociology**. Cambridge: Polity Press, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo**. Brasília, MEC, 1997. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/proinfo. Acesso em: 12 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 14.180, de 1º de julho de 2021. **Institui a Política de Inovação Educação Conectada.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14180.htm. Acesso em: 11 jun. 2025.

CARVALHAES, F.; RIBEIRO, C. A. C. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: Desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. **Tempo Social**, v. 31, n. 1, p. 195-233, jan. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2019.135035. Acesso em: 12 maio 2025.

CEARÁ. Secretaria da Educação (SEDUC/CE). **Centro de Referência em Educação e Formação para Tecnologia (CREFT)**: cursos híbridos e presenciais para integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no currículo escolar. Fortaleza: SEDUC, 2022.

DOSSE, F. **História do Estruturalismo.** Bauru-SP: Edusc, 2007. v.

GATTI, B. A. **A formação de professores e a prática docente**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

JOAS, H.; KNÖBL, W. Between Structuralism and Theory of Practice: The Cultural Sociology of Pierre Bourdieu. *In*: SUSEN, S. TURNER, Bryan S. (org.). **The Legacy of Pierre Bourdieu**: Critical Essays. London: Anthem Press, 2011. p. 1-32.

LOCATELLI, C.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Quem são os atuais estudantes das licenciaturas no Brasil? Perfil socioeconômico e relação com o magistério. **Cad. Pesq.**, v. 26, n. 3, jul./set., 2019. Disponível em: https://doi.org/10.18764/2178-2229.v26n3p225-243. Acesso em: 27 jun. 2025.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. Projeto Pedagógico Práticas Inovadoras II. Campo Grande: SED/MS, 2023. Documento institucional aprovado pela Resolução/SED n.º 4.158, de 3 fev. 2023. Documento não publicado.

MOORE, R. Capital. *In*: GRENFELL, M. (org.). **Pierre Bourdieu**: Key Concepts. Stocksfield: Acumen Publishing Limited, 2008. p. 101-117.

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma educação inovadora. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. M. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2015.

MILLAN, C. H.; MARIN, G. L.; GARCÍA-HERNÁNDEZ; S.; SANTOS, C. O. F. A.; KUESTER NETO, P. (org.). **Panorama da qualidade da Internet nas escolas públicas brasileiras**. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR – NIC.br, [2024?]. Disponível em: https://nic.br/publicacao/panorama-da-qualidade-da-internet-nas-escolas-publicas-brasileiras/. Acesso em: 27 jun. 2025.

NOVAIS, J. O. de S; ZAN, D. D. P. e. Desafios e Perspectivas do Trabalho Docente em Tempo de Inteligência Artificial. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 395-410, 2025. DOI: 10.12957/riae.2024.85911. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/85911. Acesso em: 20 abr. 2026.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/5bb7ZK8QpWKC9JpLkYQj5PB/. Acesso em: 22 jun. 2026.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Oportunidades de Formação**. Escola Digital Professor, [202-?]. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/oportunidades_formacao Acesso em: 27 jun. 2025.

PENNA, M. G. de O. **Professor de séries iniciais do ensino fundamental em escolas públicas estaduais de São Paulo**: Posições sociais e condições de vida e trabalho. Tese (Doutorado em Educação) – PUC, São Paulo, 2007.

ISSN 3086-2531

PRETTO, N. de L. Por uma cultura digital na educação. *In*: SILVA, M. (org.). **Educação online**: cenário, formação e questões didático-metodológicas. São Paulo: Loyola, 2008.

RODRIGUES, W. F. da R.; PACHECO, D. P. de A. Pedagogia para a oprimida: desigualdade e escolha de carreira no magistério. **Revista Brasileira de Educação**, v. 29, p. e290099, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782024290099. Acesso em: 21 jun. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. EFAPE oferece curso "**Tecnologias na prática" para professores da rede estadual.** São Paulo: SED-SP, 2022. Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/efape-oferece-curso-tecnologias-na-pratica-para-professores-da-rede-estadual/. Acesso em: 21 jun. 2025.

STEVENS, G. **O círculo privilegiado**. Brasília: Editora UnB, 2003.

SUSEN, S. Bourdieu and Adorno on the Transformation of Culture in Modern Society: Towards a Critical Theory of Cultural Production. *In*: SUSEN, S.; TURNER, B. S. (org.). **The Legacy of Pierre Bourdieu**: Critical Essays. London: Anthem Press, 2011. p. 173-202.

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

TAVARES, N. R. B. História da informática educacional no Brasil observada a partir de três projetos públicos. São Paulo: **Escola do Futuro 18**, 2002. Disponível em: https://www.apadev.org.br/pages/workshop/historiaInf.pdf. Acesso em: 10 dez. 2025.

Recebido em: 15/05/2026.
Aceito em: 14/08/2026.