



Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO
Centro de Ciências Biológicas e da Saúde – CCBS
Programa de Pós-Graduação em Enfermagem – PPGENF

Ingrid Tavares Cardoso

O “Ser Professor” frente às competências digitais exigidas pelas novas tecnologias na
educação.

RIO DE JANEIRO

2026

Ingrid Tavares Cardoso

O “Ser Professor” frente às competências digitais exigidas pelas novas tecnologias na educação.

Dissertação submetida à Defesa da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de mestre.

Orientadora: Dra. Cristiane Rodrigues da Rocha.

RIO DE JANEIRO

2026

Catálogo informatizada pelo(a) autor(a)

T268 Tavares Cardoso, Ingrid
 / Ingrid Tavares Cardoso. -- Rio de Janeiro : UNIRIO,
2026.
 174

 Orientadora: Cristiane Rodrigues da Rocha.
 Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem e
Biotecnologias, 2026.

 1. identidade profissional. 2. competências digitais.
3. cultura digital na educação. I. Rodrigues da Rocha,
Cristiane , orient. II. Título.

Ingrid Tavares Cardoso

O “Ser Professor” frente às competências digitais exigidas pelas novas tecnologias na educação.

Dissertação submetida à Defesa da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de mestre.

Aprovada por:

Prof.^a Dra. Cristiane Rodrigues da Rocha
Presidente

Documento assinado digitalmente
CRISTIANE RODRIGUES DA ROCHA
Data: 19/04/2026 10:24:22-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Paulo Cezar Gonçalves da Silva
1^a Examinadora Externo Universidade do Amapá - UNIFAP
Campus Binacional de Oiapoque

Prof.^a Dra. Inês Maria Meneses dos Santos
2^a Examinadora Interna Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

Prof.^a Dra. Jaqueline da Silva Soares Souto
Suplente Externa Universidade Federal do Amapá – UNIFAP

Dra. Rachel de Oliveira Gomes Pacheco
Suplente Interna Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

À minha avó, in memoriam,
presença eterna que me ensinou,
mesmo na ausência,
a continuar caminhando,
por todo amor que permanece,
e por tudo aquilo que sou,
porque fui cuidada por você.

AGRADECIMENTOS

Nessa longa travessia que me trouxe até aqui, deixo meu agradecimento a todos aqueles que, de alguma forma, caminharam comigo e contribuíram para a minha formação acadêmica e humana. Nada do que se constrói é feito sozinho, e cada passo desta jornada carrega marcas de encontros, apoios e aprendizados.

O ano da seleção para o ingresso no mestrado foi atravessado por perdas profundas, que redesenharam os contornos da minha vida. Em meio ao luto e à incerteza, escolher seguir, ingressar no mestrado e sustentar o sonho da docência foi o que me manteve em pé. Foi nesse movimento de resistência que encontrei força para não sucumbir diante dos obstáculos, transformando a dor em possibilidade de continuidade.

Agradeço à CAPES que, por meio da bolsa de Demanda Social, tornou possível essa caminhada, permitindo que eu vivenciasse integralmente as experiências deste programa de pós-graduação e me dedicasse ao percurso que hoje se materializa neste trabalho.

Sou grata à professora Vanessa Correia, que marcou o início dessa trajetória. Mais do que minha primeira orientadora, foi presença sensível, capaz de reconhecer fragilidades e, com delicadeza, abrir janelas quando eu só conseguia enxergar muros.

Meu agradecimento mais profundo à minha orientadora, professora Cristiane Rocha. Para além do rigor acadêmico e do conhecimento partilhado, sua humanidade foi abrigo. Acolheu-me em um tempo conturbado, assumiu uma orientação em meio à urgência dos prazos e nunca me deixou só. Esteve presente mesmo quando o descanso lhe era devido, ensinando, pelo gesto, que orientar também é cuidar. Professora, minha gratidão e admiração pela pessoa que você é. Seus valores e princípios iluminam o caminho de todos nós que tivemos o privilégio de aprender sob sua orientação.

Agradeço à professora Laura da Silva que, como coordenadora do curso de mestrado, conduziu com ética, justiça e sensibilidade o processo de troca de orientação, oferecendo o suporte necessário para que esse percurso seguisse adiante com serenidade.

Estendo meus agradecimentos a todo o corpo docente do programa, que me ofereceu não apenas conhecimentos, mas experiências que ampliaram meu olhar e me permitiram enxergar a docência como um campo vivo, múltiplo e em constante construção.

Aos membros da banca, minha sincera gratidão pela generosidade ao partilhar saberes e tempo. Suas contribuições, tanto na qualificação quanto na defesa, ultrapassam este trabalho e seguirão ecoando nas pesquisas que ainda virão.

Durante esses dois anos, encontrei também pessoas que se tornaram abrigo. Ana Carolina, Alessandra, Lucas, Tamara, Roberta e Sabrina: juntos, compartilhamos cansaços, risos, inquietações e forças. Fomos sustentação uns dos outros diante das exigências da formação e das travessias da vida.

Há agradecimentos que tocam camadas mais profundas do meu coração. Ao meu esposo, René, companheiro de todos os dias, deixo meu amor e minha gratidão. Obrigada pelo incentivo constante, pelo cuidado atento e até pelas palavras firmes quando precisei. Você acreditou em mim quando eu duvidei, insistiu quando pensei em parar e permaneceu quando tudo parecia pesado. Esse caminho não foi solitário porque você esteve ao meu lado em cada passo. Te amo e serei sempre grata por tudo o que construímos juntos.

Agradeço à minha sogra, Maria de Lourdes, pela presença e apoio ao longo dessa caminhada; à minha mãe, por todo o investimento, cuidado e confiança depositados na minha formação; e à minha amiga Mônica Labuto, parceria rara e preciosa. Sua colaboração atravessou este trabalho de forma concreta e afetiva. Mais do que ajuda acadêmica, você foi presença, força e irmandade. Levo você comigo para sempre.

Agradeço, com ternura, ao meu cãozinho Frappé, que silenciosamente me acompanhou durante longas horas de escrita. Deitado ao meu lado, com seu olhar sereno, ensinou que o cuidado também se faz na presença silenciosa e no amor que não exige palavras.

Por fim, e acima de tudo, agradeço a Deus. Pelo cuidado constante, pela misericórdia que me sustentou nos momentos mais desafiadores, por conduzir meus passos mesmo quando eu não compreendia o caminho. Pela sabedoria de Deus em fazer prevalecer a Sua vontade, que sempre me levou mais longe do que eu poderia imaginar. Minha gratidão maior é ao amor infinito de Deus, que atravessa e sustenta toda a minha trajetória.

RESUMO

CARDOSO, I. T. O “Ser Professor” frente às competências digitais exigidas pelas novas tecnologias na educação.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) têm promovido transformações significativas no ensino, exigindo novas abordagens pedagógicas e intensificando as demandas sobre os docentes, especialmente no contexto do ensino superior em Enfermagem. Este estudo qualitativo, de natureza descritiva e exploratória, teve como objetivo analisar como o “Ser Professor” é impactado pelo desenvolvimento das competências digitais exigidas pelas novas tecnologias na educação, com foco na (re)construção da identidade profissional e nas relações de trabalho. A pesquisa foi realizada com docentes do ensino superior em Enfermagem, incluindo a aplicação de questionário online (n=22) para caracterização dos participantes e entrevistas semiestruturadas com três docentes, selecionados conforme critérios de inclusão. Os dados textuais foram analisados com o auxílio do software Iramuteq®, por meio da Classificação Hierárquica Descendente, e posteriormente submetidos à análise de conteúdo de Bardin. O estudo foi aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE: 87650225.5.0000.5285, Número do Parecer 7.711.451), respeitando os preceitos éticos vigentes. A interpretação dos achados foi realizada à luz da Teoria das Transições de Meleis. Os resultados evidenciaram que as competências digitais são compreendidas como elementos centrais de mediação das práticas pedagógicas, influenciando o planejamento e a condução do ensino, ao mesmo tempo em que promovem processos de (re)construção da identidade docente, com redefinição de papéis e formas de relação com o conhecimento e os estudantes. Identificaram-se, ainda, zonas de tensão relacionadas à intensificação do trabalho, às exigências institucionais e às implicações éticas do uso das tecnologias digitais, com repercussões nas condições de trabalho e na saúde do professor. Conclui-se que as competências digitais se configuram como fenômeno que ultrapassa o domínio técnico, assumindo papel estruturante nas dimensões pedagógica, identitária e laboral da docência. Como limitação, destaca-se o número reduzido de participantes nas entrevistas. O estudo contribui ao evidenciar a necessidade de políticas institucionais e programas de formação continuada que considerem as condições concretas de trabalho, promovendo contextos educacionais mais sustentáveis, éticos e alinhados aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, especialmente ODS 4 (Educação de Qualidade), ODS 3 (Saúde e Bem-Estar) e ODS 8 (Trabalho Decente).

Palavras-chave: docentes; identidade profissional; competências digitais; formação docente para tecnologias; cultura digital na educação.

ABSTRACT

CARDOSO, I. T. The "Being a teacher" in the face of the digital skills required by new Information and Communication Technologies (ICT) have significantly transformed teaching, requiring new pedagogical approaches and intensifying demands on educators, particularly in higher education in Nursing. This qualitative, descriptive, and exploratory study aimed to analyze how the "Being a Teacher" is impacted by the development of digital competencies required by new technologies in education, focusing on the (re)construction of professional identity and labor relations. The study was conducted with higher education Nursing professors and included an online questionnaire (n=22) for participant characterization, followed by semi-structured interviews with three professors selected according to inclusion criteria. Textual data were analyzed using IRAMUTEQ® software through Descending Hierarchical Classification and subsequently submitted to Bardin's content analysis. The study was approved by a Research Ethics Committee (CAAE: 87650225.5.0000.5285, Opinion Number: 7,711,451), ensuring compliance with ethical standards. The interpretation of findings was guided by Meleis' Transitions Theory. Results showed that digital competencies are understood as central elements in mediating pedagogical practices, directly influencing teaching planning and delivery, while also promoting processes of (re)construction of professional identity, requiring new roles and forms of interaction with knowledge and students. At the same time, zones of tension were identified, related to work intensification, institutional demands, and ethical implications of digital technology use, impacting working conditions and teachers' health. It is concluded that digital competencies go beyond technical skills, assuming a structuring role in pedagogical, identity, and labor dimensions of teaching. A limitation of the study is the reduced number of interview participants. The findings highlight the need for institutional policies and continuing education programs that consider concrete working conditions, promoting more sustainable, ethical, and humanized educational environments, aligned with the Sustainable Development Goals, especially SDG 4 (Quality Education), SDG 3 (Good Health and Well-being), and SDG 8 (Decent Work and Economic Growth). echnologies in education.

Keywords: faculty; professional identity; digital competencies; teacher training for technologies; digital culture in education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Diagrama de Fluxo Prisma.....	59
Quadro 1 - Base de Dados BVS.....	61
Quadro 2 - Base de Dados BVS.....	63
Quadro 3 - Base de Dados Scielo.....	67
Quadro 4 - Base de Dados Scielo.....	69
Quadro 5 - Base de Dados PubMed.....	70
Quadro 6 - Base de Dados PubMed.....	73
Figura 2 - Esquema Conceitual da Teoria das Transições de Afaf Meleis aplicada ao contexto docente.....	102
Figura 3 - Dinâmica do Processo transicional do “Ser Professor” na cultura digital.....	108
Figura 4- Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente (CHD).....	120
Figura 5- Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente (CHD).....	120
Figura 6 - Grafo de análise de Similitude.....	124
Figura 7 - Síntese integrativa das categorias analíticas do estudo.....	137
Quadro 7- Triangulação Analítica dos Achados 140	140
Figura 8 - Modelo Interpretativo.....	142
Figura 9 - Modelo interpretativo do “Ser Professor “em processo de transição digital.....	144

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Riscos e Estratégias de Mitigação.....	50
Tabela 2 - Estratégia PICO.....	58
Tabela 3 - Estratégia de Busca nas Bases de Dados.....	59
Tabela 4 - Teoria das Transições de Meleis.....	104
Tabela 5 - Sexo dos Participantes.....	109
Tabela 6 - Grau de Escolaridade	110
Tabela 7 - Natureza da Instituição em que Trabalha.....	111
Tabela 8 - Regime de Trabalho	111
Tabela 9 - Tempo de Atuação	112
Tabela 10 - Carga Horária Semanal (Total)	113
Tabela 11 - Carga Horária Semanal em Atividades Extracurriculares (Pesquisa, Extensão, Gestão)	113
Tabela 12 - Participação de Atividades de Gestão	114
Tabela 13 - Participação na Construção do Projeto Pedagógico de Curso na sua Instituição.....	115

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAAE Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

CD Competências Digitais

CEP Comitê de Ética em Pesquisa

CHA Conhecimentos, Habilidades e Atitudes

CHD Classificação Hierárquica Descendente

CNS Conselho Nacional de Saúde

COVID-19 Doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2

FAIR Guia para a gestão de dados científicos que garante que os dados sejam úteis e acessíveis a longo prazo tanto para humanos quanto para máquinas (*software*). A sigla FAIR é um acrônimo que resume quatro princípios fundamentais: Facilitador de Localização, Acessível, Interoperável e Reutilizável

IA Inteligência Artificial

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ODS Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis

ONU Organização Mundial da Saúde

PICo População, Interesse, Contexto

PRISMA Conjunto de diretrizes (um *checklist* e um diagrama de fluxo) que visa ajudar os autores a relatar as revisões sistemáticas e meta-análises

Proinfo Programa Nacional de Tecnologia Educacional

ST Segmento de Texto

TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TD Tecnologia Digital

TDIC Tecnologias Digitais e Informação e Comunicação

TIC Tecnologias da Informação e Comunicação

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	1
1.1 Justificativa	2
1.2 Contribuições do estudo	4
1.3 Objeto de estudo	5
1.4 Objetivos	5
1.4.1 Objetivo geral	5
1.4.2 Objetivos específicos	5
2 BASES TEÓRICAS PARA COMPREENSÃO DA TEMÁTICA – REVISÃO NARRATIVA	7
2.1 Competências digitais e novas tecnologias na educação	7
2.2 A identidade profissional do professor	13
2.3 Relações de trabalho X Tecnologias no âmbito do ensino	17
2.4 Desafios e oportunidades para o “Ser Professor”	20
3 PERCURSO METODOLÓGICO	26
3.1 Caracterização do estudo	26
3.2 Delimitação do campo para a coleta de dados	27
3.3 Participantes do estudo	29
3.4 Coleta de dados	31
3.5 Procedimentos éticos	34
De acordo com a Resolução nº 510/2016 (Conselho Nacional de Saúde - CNS), a ética é entendida como uma construção humana, sendo histórica, social e cultural. Tendo como implicações o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas que envolvem seres humanos (Brasil, 2016).	34
3.6 Análise e tratamento dos dados	37
3.6.1 Princípios FAIR de armazenamento dos dados	40
4. REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA	43
4.1 Resultados	48
4.2 Discussão	65
4.2.1 As competências digitais como demanda emergente na docência	65
4.2.2 As transformações na identidade profissional do professor	70
4.2.3 As relações de trabalho e condições docentes no contexto digital	75
4.2.4 A experiência docente durante a pandemia de COVID-19	79
5 REFERENCIAL TEÓRICO: A TEORIA DAS TRANSIÇÕES DE AFAF MELEIS E O “SER PROFESSOR” FRENTE ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS	85
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO	92
Conforme evidenciado, o processo de constituição do “Ser Professor” na cultura digital é atravessado por dimensões simultâneas e interdependentes. A mudança aparece como elemento estruturante, impulsionando o engajamento docente, ao mesmo tempo em que a ambivalência revela tensões inerentes à incorporação das tecnologias digitais. Ademais, as condições institucionais e contextuais atuam como mediadoras desse processo, podendo favorecer ou dificultar sua concretização.	92
6.1 Caracterização dos participantes	93
6.3 Quando os professores falam (Análise das entrevistas)	102
6.3.2 Análise de Similitude	109
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS	133

APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO SOCIAL/LABORAL	149
APÊNDICE 2 - QUESTÕES NORTEADORAS (Construção com o auxílio de inteligência artificial Gemini® adaptado pela pesquisadora)	151
APÊNDICE 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	152
APÊNDICE 4 - TERMO DE ANUÊNCIA.....	156
APÊNDICE 5 - CARTA CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA	157
APÊNDICE 6 - DEVOLUÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA AOS PARTICIPANTES.....	158
APÊNDICE 7 - TERMO DE USO DE DADOS.....	159

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este estudo tem como grande área o Trabalho e a Educação, à medida que investigamos o “Ser Professor” frente às competências digitais exigidas pelas novas tecnologias na educação, compreendendo o trabalho docente e suas relações na construção de uma nova identidade profissional.

Nesse contexto, é importante destacar o professor como o facilitador do processo de aprendizagem, o mediador do conhecimento e o orientador dos profissionais em formação, e a tecnologia com ferramentas que apoiam a realização deste trabalho.

As transformações sociais que estamos experimentando guardam íntima relação com os avanços tecnológicos. As tecnologias da informação e comunicação (TIC) têm se fortalecido nos últimos tempos, tornando-se ferramentas importantes tanto para o lazer quanto para o mundo do trabalho (Leite, 2014).

No Brasil, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), surge a proposta de um ensino que seja capaz de proporcionar a autonomia do indivíduo e o seu pensamento crítico/reflexivo. Nesse sentido, as propostas metodológicas precisam ser repensadas pelo professor, e a incorporação de novas tecnologias acaba sendo preponderante para dar conta dessa necessidade de transformação (Leite, 2014).

Ainda segundo Leite (2014), a utilização da TIC permite que o docente crie formas de interação com o estudante, trazendo-o para o centro do processo de ensino-aprendizagem.

Na formação do enfermeiro, esse cenário não é muito diferente, já que a TIC vem desempenhando um papel cada vez mais importante nesse processo. O grande acervo tecnológico já vem sendo utilizado em diversos aspectos da formação e pode trazer novas experiências de aprendizado e habilidades e competências mais alinhadas com as demandas do mundo do trabalho.

O professor acaba tendo que se adaptar a uma nova dinâmica de trabalho, pois o advento da tecnologia na educação estreita a relação aluno/professor e traz novos elementos para o fazer docente que, além da mediação do conhecimento, passa a fazer a mediação tecnológica, ganhando mais atribuições para o seu processo de trabalho.

Nesse sentido, o trabalho docente deve ser compreendido como uma profissão com a necessidade de valorização, que sofre influência das novas formas de organização da sociedade e das tecnologias da informação e comunicação, precisando ter suas crenças e valores

em constante reflexão para garantir que o trabalho docente neste cenário seja capaz de responder às demandas dessa nova sociedade (Garcia Pires; Silva, 2019).

1.1 Justificativa

A escolha dessa temática guarda íntima relação com minha trajetória profissional, que se configura como ponto de partida para a problematização científica proposta nesta investigação. Por 12 anos e 11 meses, atuei como professor/tutor em uma instituição privada de ensino no interior do estado do Rio de Janeiro, nos cursos de graduação em enfermagem e medicina, experiência que possibilitou vivenciar, de forma direta, as transformações recentes no trabalho docente.

Durante o enfrentamento da epidemia da COVID-19, a instituição, assim como tantas outras, migrou as aulas presenciais para as plataformas digitais. Nesse contexto, além dos ambientes virtuais acadêmicos já existentes, os docentes passaram a utilizar outras ferramentas tecnológicas, muitas das quais permaneceram integradas às práticas pedagógicas mesmo após o retorno às atividades totalmente presenciais. Tal movimento evidenciou mudanças estruturais no modo de ensinar e aprender, que extrapolam o período emergencial.

O período pandêmico trouxe à tona questões delicadas para o trabalho docente. A necessidade de inserção e domínio novas tecnologias resultaram em uma ampliação significativa das demandas de trabalho, envolvendo planejamento, adaptação e aproximação tecnológicas. Nesse cenário, o professor passou a ser exigido não apenas como transmissor de conteúdos, mas também como mediador ativo do processo de aprendizagem, responsável por manter o engajamento e a motivação dos estudantes em ambientes digitais.(Barros *et al.*, 2021).

Conforme apontam os autores supracitados, as tecnologias da informação e comunicação devem permanecer como ferramentas constitutivas do trabalho docente, essas ferramentas podem auxiliar muito o fazer docente, mas, em contrapartida, também são passíveis de gerar ainda mais sobrecarga e acúmulo de tarefas, deixando mais evidente a precarização da atividade docente no cenário atual da educação. Diante disso, torna-se urgente a necessidade de preparar o professor para atuar em cenários tecnologicamente mediados, ao mesmo tempo em que buscam estratégias institucionais de valorização do trabalho docente.

Assim, a experiência vivenciada no contexto pandêmico e pós-pandêmico não é tomada como evidência isolada, mas como elemento disparador para a investigação científica sobre impactos das competências digitais na identidade profissional e nas relações de trabalho

docente. Somando ao interesse pessoal oriundo da trajetória profissional, emergiu a necessidade de explorar de forma mais aprofundada como o professor vem (re)construindo sua identidade em meio a um contexto marcado por profundas transformações sociais, tecnológicas e organizacionais.

Além de podermos destacar as numerosas modificações que as relações de trabalho vêm sofrendo com o advento tecnológico, hoje é bastante comum os docentes manifestarem, além da sobrecarga de trabalho, descontentamento com inúmeras novas exigências que surgiram em seu ambiente de trabalho. Hoje, além de sua formação formal, o docente passa a receber cobranças constantes de atualizações para atender às demandas tecnológicas que estão sendo abarcadas dentro das instituições de ensino (Monteiro; Souza, 2020).

A esse cenário somam-se os efeitos da austeridade econômica e das reformas trabalhistas, que impactam diretamente a atividade docente. Sentir-se valorizado e reconhecido profissionalmente tem se tornado um desafio crescente, sendo frequente o desenvolvimento de quadros de ansiedade, estresse e depressão entre professores. Assim, uma atividade socialmente essencial passa a produzir impactos negativos na qualidade de vida e na saúde de quem a exerce (Monteiro; Souza, 2020).

Esse contexto dialoga diretamente com os princípios dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, tendo como eixos centrais os ODS 4 (Educação de Qualidade) e o ODS 3 (Saúde e Bem-Estar), conforme proposto na Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU, 2015), ao problematizar a qualidade da formação e os impactos das exigências tecnológicas na saúde do professor. De forma complementar, o estudo também contribuiu para as reflexões propostas pelo ODS 8 (Trabalho Decente), ao evidenciar desafios relacionados à valorização profissional e às condições de trabalho.

Além disso, o uso intensificado das tecnologias pode contribuir para processos de flexibilização e precarização das relações trabalhistas, como a ampliação de contratos temporários, a pejetização e a migração de atividades presenciais para modelos online ou remotos, afetando diretamente a estabilidade profissional e a remuneração do professor (Monteiro; Souza, 2020). Embora as tecnologias da informação e comunicação sejam capazes de ampliar os recursos e possibilidades pedagógicas, elas também podem intensificar o trabalho do professor, uma vez que exigem atualização constante e adaptação contínua às inovações tecnológicas.

Essa dualidade gera insegurança e incertezas em relação ao “ser docente” e às suas relações de trabalho, impactando a identidade profissional, ao desconstruir o papéis

anteriormente consolidados e demandar novas habilidades e formas de interação com o processo ensino-aprendizagem (Fidalgo; Aranha, 2012).

A investigação da temática mostrou-se relevante por permitir compreender como essas transformações afetaram o fazer docente, suas relações de trabalho e sua autopercepção profissional, considerando que coexistem tanto o encantamento tecnológico quanto resistências e receios frente às mudanças, as quais também afetam a autonomia e o controle docente (Fidalgo; Aranha, 2012).

Por fim, destacamos que a inserção das tecnologias no ensino requer desenvolvimento de habilidades específicas e a implementação de programas de educação permanente capazes de garantir aos docentes o conhecimento necessário para o uso crítico e qualificado dessas ferramentas. Tais programas devem assegurar que as tecnologias contribuam para a melhoria da qualidade do ensino, sem que sejam utilizadas como substitutas da atividade do professor, mas como recursos que fortaleçam o trabalho pedagógico (Rodrigues, 2009).

1.2 Contribuições do estudo

Como contribuições dessa investigação, trazemos a fala de De Souza (2020), que aponta que a introdução das tecnologias pode atuar como substitutos do professor, rompendo com a natureza histórica constituída do trabalho pedagógico. Tal situação pode levar ao esvaziamento do papel do docente, visto que as funções antes atribuídas ao professor no processo de educação podem ser transferidas e simplificadas pelas plataformas de ensino, provocando maior precarização do trabalho e, conseqüentemente, maior desvalorização do labor docente.

É bastante recorrente o sentimento entre docentes de que as tecnologias acabam trazendo uma sobrecarga de tarefas e aumentando também a complexidade do trabalho realizado, além de gerar uma confusão entre vida profissional e privada pela falta de limites de horário. Ainda, para alguns docentes, o incremento tecnológico tem gerado a sensação de concorrência ao trabalho de ensino, provocando desconforto e insegurança (Cecílio, 2016).

As novas formas de se organizar o trabalho docente produzem impacto direto em sua vida. Essas constantes transformações sociais que este trabalho vem sofrendo têm gerado cada vez mais exigências ao docente, intensificando a cobrança por produtividade, aumentando as horas trabalhadas e exigindo ainda mais a constante atualização frente às novas tecnologias.

Tudo isso tem gerado maior insatisfação e adoecimento dessa categoria profissional (D'Oliveira, 2017).

De modo geral, é inegável que as tecnologias da comunicação e informação têm um papel significativo na construção de uma nova identidade docente. A partir dessas tecnologias, existe a possibilidade de se impulsionar a dinâmica de reconstrução da educação, permitindo que os docentes transformem suas práticas, dando novo significado ao ensino/aprendizagem, visto que hoje chega aos bancos universitários uma geração muito mais afoita por essas tecnologias. Mas a grande relevância desse estudo está em compreender como essas novas tecnologias são incorporadas ao trabalho docente e como esses docentes estão se relacionando com elas e quais são seus reais efeitos no cotidiano docente (Quadros-Flores; Raposo-Rivas, 2017).

Desta forma, faz-se necessário refletirmos sobre a seguinte pergunta norteadora: de que forma o “Ser Professor” é impactado pela aquisição e desenvolvimento das competências digitais utilizadas pelas novas tecnologias na educação, e como isso afeta a sua identidade profissional e suas relações de trabalho?

1.3 Objeto de estudo

As competências digitais na (re)construção da identidade profissional do professor.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo geral

Analisar o “Ser Professor” diante das competências digitais exigidas pelas novas tecnologias na educação, buscando compreender como a aquisição e desenvolvimento dessas competências impactam na (re)construção da identidade profissional e nas suas relações de trabalho.

1.4.2 Objetivos específicos

- Investigar os desafios enfrentados pelos professores na aquisição das competências digitais necessárias para a utilização das novas tecnologias na educação.

- Discutir as competências digitais na (re)construção da identidade profissional do professor, considerando as mudanças nos papéis e práticas de ensino decorrentes da incorporação dessas tecnologias.
- Compreender como as competências digitais no ambiente de trabalho do professor podem afetar suas relações trabalhistas.

Para a adequada compreensão do escopo desta investigação, faz-se necessário explicitar a concepção de “Ser Professor” adotada por nós.

Ao longo desta investigação, o termo “Ser Professor” não pode ser compreendido como uma condição abstrata, vocacional ou meramente funcional, mas como uma construção profissional, identitária e relacional, produzida no exercício cotidiano da docência, nas interações entre práticas pedagógicas, contextos institucionais e trajetórias individuais. Trata-se de uma concepção que entende a docência como uma experiência situada no mundo do trabalho, atravessada por saberes, valores, responsabilidades profissionais e condições concretas de atuação, que são marcadas profundamente por contínuos processos de transformação.

Assim, ao abordarmos o “Ser Professor” frente às competências digitais, esta investigação considera o professor como sujeito em processo de transição, onde sua identidade profissional, suas práticas pedagógicas e suas relações laborais estão continuamente reconfiguradas pelas exigências de um contexto educacional tecnológico.

2 BASES TEÓRICAS PARA COMPREENSÃO DA TEMÁTICA – REVISÃO NARRATIVA

2.1 Competências digitais e novas tecnologias na educação

Para compreendermos com maior propriedade a discussão do tema proposto, precisamos compreender alguns conceitos importantes que envolvem um mundo digitalizado como o que vivemos. Os autores Silva e Behar (2019) fizeram uma revisão sistemática para apresentar de maneira mais clara alguns conceitos que se fazem importantes para entendermos de onde estamos falando em relação às tecnologias dentro da educação.

De acordo com tais autores, antes de definirmos competências digitais, precisamos entender algumas terminologias importantes. Um exemplo é a alfabetização digital, que é apresentada nesse estudo como a condição que as pessoas adquirem ao se apropriarem das novas tecnologias digitais e ao praticarem leitura e escrita em ambientes digitais. Assim, o indivíduo alfabetizado digitalmente deve ser apto a realizar pesquisas, selecionar informações e compartilhar conteúdos utilizando recursos da *web*.

Outro termo apresentado nesse estudo, pelos autores já mencionados, é a fluência digital, que trata de uma capacidade individual que perpassa pela avaliação, seleção, aprendizagem e uso adequado das tecnologias da informação para suas atividades tanto pessoais quanto profissionais. Nesse sentido, a fluência digital pressupõe conhecimentos relacionados à compreensão crítica das tecnologias da informação, de seus recursos, possibilidades pedagógicas e implicações éticas; habilidades para selecionar, avaliar, adaptar e integrar essas tecnologias às práticas docentes, resolvendo problemas e inovando nas estratégias de ensino; e atitude que envolve abertura à aprendizagem contínua, postura reflexiva, autonomia e disposição para transformar a própria prática a partir das demandas do contexto digital.

Assim, a fluência digital, trazida neste estudo, vai além da simples utilização de ferramentas tecnológicas, estando relacionada à capacidade do professor em mobilizar dimensões cognitivas, emocionais e operacionais para atuar de maneira crítica, criativa e transformadora nos ambientes digitais. Essa perspectiva aproxima a noção de competência digital de um nível mais avançado de domínio, em que o professor não apenas utiliza os recursos tecnológicos, mas é capaz de produzir mudanças, propor soluções e ressignificar suas práticas pedagógicas a partir deles.

Podemos dizer que a alfabetização digital compreende questões mais básicas acerca da utilização dos meios digitais, enquanto a fluência digital abarca uma capacidade mais ampliada de se relacionar com esses meios (Silva; Behar, 2019).

Ainda segundo Silva e Behar (2019), foi possível, em seu estudo, a partir da análise de diversos autores, definir competências digitais (CD) como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) necessários para que se faça um uso adequado e eficiente das tecnologias digitais. Dando subsídios para que o indivíduo seja capaz de resolver problemas, realizar comunicação e colaboração em ambientes digitais.

Tais autores defendem que as CD podem ser compreendidas como a capacidade que um indivíduo possui em mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes em situações novas, o que pode ser entendido como algo fundamental para conviver em um mundo de constantes mudanças tecnológicas.

Figueiredo (2019) argumenta que existem inúmeras definições para CD, mas que essas definições não têm se mostrado minimamente convincentes. Para esse autor, essas competências não podem ser desenvolvidas a partir de disciplinas formais, mas sim em práticas sociais complexas que permitem a consolidação dessas competências. Além de que as CD devem ser compreendidas a partir da sua capacidade de imprimir mudanças e inovações, o que, desta forma, tornaria sua definição relevante no contexto da educação atual.

As CDs não podem ser dissociadas de outros tipos de competências não digitais, pois elas são desenvolvidas a partir dessas outras competências e se reforçam mutuamente. Essas CD são tidas como altamente complexas e multidimensionais, que tornam o indivíduo capaz de uma participação social mais crítica e ativa, dadas as características culturais e sociais da sociedade contemporânea (Figueiredo, 2019).

Mesmo que Figueiredo (2019) assuma que não existe uma definição para CD, seu pensamento se aproxima do já exposto por Silva e Behar (2019), quando ele diz que as CD estão muito além do domínio de técnicas; elas envolvem uma compreensão ampliada do papel do indivíduo dentro da sociedade e, nesse contexto em específico, seu papel enquanto educador.

Podemos entender que um termo não pode ser limitado apenas à sua definição, mas deve ser compreendido a partir do contexto no qual está inserido. Isso significa que, embora haja algumas definições para CD, a sua verdadeira compreensão se dá por meio de como elas são produzidas/reproduzidas em um contexto social ampliado. Isso implica diretamente na maneira como são utilizadas de forma prática dentro desse universo contextualizado. Ou seja,

definir alguma coisa só é possível quando conseguimos compreender a sua forma de utilização em nosso cotidiano (Figueiredo, 2019).

Trazendo esse tema mais para a área da educação, em específico para a qualificação de professores, desenvolver as CD se torna algo de extrema importância, uma vez que tais competências permitem que o professor integre de forma mais efetiva as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em suas práticas pedagógicas, fato esse essencial para que o ensino acompanhe as demandas de uma sociedade cada vez mais digital (Meirinhos; Osório, 2019).

Ainda para Meirinhos e Osório (2019), à medida que os professores se apropriam desses CD, tornam-se capazes de auxiliar no desenvolvimento de habilidades fundamentais para se viver e trabalhar na sociedade contemporânea em seus alunos. Outro ponto importante é que, ao desenvolver CD, professores estão contribuindo para melhorar a qualidade da educação e da formação. Além disso, permite que estes docentes estejam mais adaptados ao mundo em constante mudança, atualizando suas práticas para um mundo que de fato faz parte da realidade cotidiana de seus alunos.

Mas, para que professores consigam desenvolver tais competências, faz-se necessário o investimento em políticas de educação que possam transformar os atuais sistemas educacionais em cenários mais modernos e mais afeitos ao mundo digitalizado, dando, assim, maior qualidade ao ensino e formando-o de fato para a realidade atual (Meirinhos; Osório, 2019).

Segundo o estudo de Franco de Aquino e Dias Caetano (2022), importantes organismos internacionais discutem a necessidade de se desenvolver ações para efetivamente integrar as tecnologias digitais e o ensino. Ainda de acordo com esse estudo, a União Europeia e a UNESCO incluem diretrizes que têm o objetivo de apoiar a formação inicial e continuada dos docentes. O estudo citado aponta passos importantes nesse sentido, tais como:

1. UNESCO ICT Competency Framework for Teachers: é um referencial que busca orientar a formação de professores em CD, alinhando-se à Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Enfatiza-se que as habilidades necessárias para o uso das tecnologias vão muito além do domínio técnico, perpassando, sobretudo, a capacidade de utilização dessas tecnologias de maneira pedagógica.
2. Espanha, Portugal e Chile são exemplos de países que têm desenvolvido seus próprios referenciais para dar suporte a programas de formação docente. Tais

documentos apontam as competências essenciais para professores e alunos no contexto social atual.

3. Referenciais internacionais destacam a necessidade de uma formação contínua para professores com vistas a proporcionar atualização em relação às novas tecnologias e metodologias de ensino, garantindo assim uma melhora na qualidade da educação oferecida.

Em relação ao Brasil, o contexto atual é de grande desafio. Embora discussões sobre a utilização das tecnologias digitais na educação estejam acontecendo, ainda não temos diretrizes que possam sustentar o emprego dessas tecnologias de maneira integrada nos currículos. Esse fato leva à utilização superficial e incipiente das possibilidades reais que tais tecnologias podem agregar à formação em nosso país (Franco De Aquino; Dias Caetano, 2022).

O estudo de Franco de Aquino e Dias Caetano (2022) aponta que passos importantes, como o EDUCOM e o Proinfo, voltados para a formação docente, já estão sendo dados em direção à qualificação profissional na utilização das tecnologias digitais; entretanto, essas iniciativas ainda são ineficientes para atender às necessidades de preparo para lidar com as demandas contemporâneas da educação. Outro grande desafio destacado neste estudo é a dificuldade que o Brasil enfrenta para alinhar suas políticas educacionais e práticas de formação docente aos referenciais internacionais. Além disso, há a necessidade de investimentos significativos para que a incorporação das tecnologias aos currículos seja efetivamente implementada. Isso inclui a aquisição de ferramentas tecnológicas, a construção de ambientes educacionais adequados e a formação de mão de obra qualificada.

O estudo apresentado por Camargos Júnior (2020) aponta algumas semelhanças importantes entre as matrizes de competências digitais do Brasil e da União Europeia. Ambos reconhecem a complexidade que envolve as CD, pois assumem que elas envolvem uma combinação de conhecimento, habilidades e atitudes que são necessárias para utilizar de maneira eficaz as tecnologias digitais e informação e comunicação (TDIC). Outro ponto convergente está na ênfase em uma formação contínua. Tanto Brasil quanto Europa destacam a importância de que professores tenham acesso à formação continuada como modo de engajar os docentes no desenvolvimento de suas competências digitais. Ainda como ponto em comum, o estudo aponta que as duas matrizes visam promover a utilização segura, crítica e responsável das CD para fins de aprendizagem, trabalho e participação na sociedade.

Essa comparação entre as duas matrizes se faz importante para que possamos aprender a partir da experiência acumulada da União Europeia, que possui um histórico mais

avanzado no desenvolvimento de CD. Essa atitude pode auxiliar na identificação de boas práticas e estratégias eficazes que possam ser adaptadas ao contexto nacional. A análise comparativa permite que realizemos uma reflexão crítica sobre as propostas de CD, possibilitando a criação e o aprimoramento de políticas, além de identificar pontos fortes e lacunas em nossas matrizes, o que nos permitirá também aprimorar as práticas pedagógicas e de formação docente (Camargos Júnior, 2020).

Ainda sobre o estudo proposto por Camargos Júnior (2020), analisar as matrizes propostas pela União Europeia e traçar pontos comparativos com as nossas matrizes é uma forma de contribuir para o desenvolvimento de uma cidadania digital mais robusta, porque ambas as propostas trazem a importância do uso responsável e crítico das tecnologias digitais, passo esse de grande relevância para a formação de cidadãos conscientes e ativos em uma sociedade totalmente digital.

Decerto, falar sobre a necessidade de políticas acerca das tecnologias e sua abordagem no âmbito da educação nos leva a refletir sobre questões importantes para a sociedade como um todo. Um desses pontos é a necessidade de rompermos com a exclusão digital, que ainda é muito presente em nosso território. Temos uma parcela da sociedade que ainda se encontra marginalizada em relação à utilização de recursos tecnológicos. Portanto, a criação de políticas acerca da temática deve vislumbrar uma sociedade digitalmente equânime, com acesso igualitário a todas as oportunidades que a tecnologia pode trazer para o indivíduo e seu crescimento intelectual. Contudo, para que essas políticas se fortaleçam, o papel da universidade é crucial para promover atitudes que transformem o acesso aos benefícios da tecnologia. Ela deve desenvolver programas que visem à inclusão e capacitação de maneira equânime de toda a sociedade (Dos Santos Pacheco; Dos Santos; Wahrhaftig, 2020).

A transição da transformação digital para a equidade digital envolve um compromisso consciente das instituições de ensino em superar barreiras e promover a inclusão. Isso é uma forma de garantir uma sociedade em que todos os indivíduos possam se apropriar dos benefícios trazidos pelas tecnologias (Dos Santos Pacheco; Dos Santos; Wahrhaftig, 2020).

O letramento digital e as CD são passos importantes para que indivíduos, sejam professores ou alunos, estejam preparados para enfrentar os desafios propostos por essa nova sociedade. Assim, é necessário o comprometimento das instituições de ensino com o desenvolvimento dessas competências de maneira integrada e abrangente, garantindo que todos tenham a oportunidade de se tornar cidadãos digitais (Dos Santos Pacheco; Dos Santos; Wahrhaftig, 2020).

Ainda no estudo de Dos Santos Pacheco, Dos Santos e Wahrhaftig (2020), a intersecção entre CD, letramento digital e aprendizagem é vital para o desenvolvimento de habilidades que capacitam os indivíduos para os desafios de um mundo digitalizado. Para as instituições de ensino, cabe o desafio de integrar em seus currículos esses conceitos como maneira de promover a aprendizagem que vai além da mera utilização das tecnologias, mas também fomenta o pensamento crítico e a inovação.

Para Roda e Morgado (2019), CD abrange um conjunto de conhecimentos e habilidades que permitem que o indivíduo utilize as TIC de maneira eficiente, nesse caso em específico no processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, podemos entender o nível de complexidade deste conceito, pois ser digitalmente competente está muito além de saber utilizar as ferramentas digitais. Além de ser importante que professores possam identificar tanto as limitações quanto às potencialidades da tecnologia, é necessário saber perceber quais as melhores técnicas para se alcançar a comunicação por meio destas ferramentas e como isso pode tornar as práticas pedagógicas capazes de criar experiências de aprendizagem.

Não basta ser apenas competente digitalmente. O mais importante é saber utilizar as ferramentas tecnológicas de maneira mais integrada nos espaços de educação. Portanto, o professor precisa de habilidades críticas para decidir quais tecnologias devem ser empregadas e em quais momentos estas podem ser usadas para propiciar melhores resultados de aprendizagem (Roda; Morgado, 2019).

No estudo realizado pelas autoras mencionadas acima, pontos importantes sobre as CD foram destacados. Segundo as autoras, na literatura atual sobre o tema, não se tem uma visão geral e consolidada sobre as CD, o que pode dificultar sua compreensão e possível aplicação prática. Além disso, apontam também a falta de estudos que abordem como as CD podem ser integradas de maneira efetiva nas práticas de ensino-aprendizagem.

Existe uma diversidade de terminologias acerca das CD, o que pode dificultar sua ampla compreensão, além de não haver um claro entendimento sobre como estas competências podem ser inseridas no processo de formação de professores. O que fica evidente é que mais estudos precisam ser realizados para ampliar as discussões sobre as CD, tornando seu entendimento mais claro, podendo apontar de maneira mais efetiva como estas devem ser inseridas de forma mais eficiente no contexto da educação (Roda; Morgado, 2019).

Sucintamente, podemos afirmar que as novas CD exigem uma transformação significativa na educação, que vai desde a atualização curricular até a formação de professores e promoção de métodos de ensino inovadores. Essas mudanças são cruciais para garantir que

docentes e discentes sejam verdadeiramente capacitados para lidar com a nova dinâmica social que se baseia fundamentalmente no uso de tecnologias (Dos Santos Pacheco; Dos Santos; Wahrhaftig, 2020).

2.2 A identidade profissional do professor

Um ponto importante para compreendermos como as tecnologias afetam o “Ser Professor” é que precisamos ter de maneira bem clara alguns conceitos que nos levarão a entender quem é esse docente, de onde e com quem falamos.

Antes, vale abordarmos um pouco sobre representações sociais, que podem ser entendidas como uma maneira de apreendermos o mundo social, envolvendo a construção de conceitos a partir da percepção de objetos. Tais representações sociais são influenciadas por crenças, valores, sentimentos, entre outros fatores, que permitem trazer significado aos objetos e às experiências sociais (Galindo, 2004).

Ainda trazendo o pensamento exposto pela autora supracitada, essa construção de representação social é composta por dois processos: a objetificação, atributos do objeto a ser representado, e a ancoragem, que se refere à fundação da representação. São processos interdependentes com relação dinâmica entre si.

É importante destacar que identidade profissional faz parte de um conceito mais amplo de identidade social, porém com algumas diferenças salutares. Identidade social inclui indivíduos que pertencem a uma mesma classe com características em comum, não tendo dependência se esses indivíduos vivem ou não juntos. Já a identidade profissional é um processo de construção que perpassa pela relação do sujeito com ele mesmo e com os outros em um contexto profissional. Neste caso, é marcada por questões que envolvem o autorreconhecimento. Desta feita, podemos dizer que a identidade social é definida a partir da percepção que os outros têm do indivíduo, enquanto a identidade profissional envolve uma relação pessoal com o seu papel profissional e sua interação no seu espaço de trabalho (Galindo, 2004).

Ainda segundo a autora, a identidade profissional é dada por fatores contextuais e sociais, porém tem maior relação com a vivência e experiência do indivíduo, enquanto a identidade social guarda conexão com características compartilhadas, desta forma se constitui em algo mais estático, menos mutável. Assim, podemos compreender a identidade profissional como um processo dinâmico de construção dos sujeitos enquanto profissionais, marcado pela

maneira como essa construção se dá, além de envolver o reconhecimento tanto de como o indivíduo se percebe quanto de como ele é percebido, tendo assim aspectos consciente e inconsciente.

Para Galindo (2004), a identidade profissional é um fenômeno em constante movimento, sendo desenvolvida a partir de experiências vividas, de percepções presentes e de conjecturas futuras. Esse processo sofre influência direta de fatores sociais, culturais e contextuais. Além de sofrer influência dos fatores sociais e culturais, a identidade profissional também é afetada pelo que é representado nas mídias, pois isso interfere diretamente na percepção social do professor e, conseqüentemente, em sua autoimagem.

A identidade é um processo relacional que tem implicações com a construção da história do indivíduo e, no caso da identidade profissional, ela sofre influências das dinâmicas relacionais oriundas do ambiente de trabalho. Desta forma, a identidade profissional emerge da associação entre a história individual e a relação com a identidade do outro. Esse processo busca validação social a partir do pertencimento a algo e o reconhecimento do indivíduo (Silva; Aguiar; Monteiro, 2014).

Segundo as mesmas autoras, com base em Zygmunt Bauman, que aborda as questões do mundo contemporâneo e as relações que os indivíduos estabelecem nesse mundo, a identidade não possui uma essência imutável; ela se traduz em um processo constante de evolução. Assim, a identidade é um processo contínuo de inconclusão e reconstrução, que acaba refletindo a complexidade das interações sociais e as transformações do indivíduo ao longo da sua vida.

Aproximando esse conceito da identidade docente, podemos entender que essa também é uma construção social. Essa construção tem íntima relação com o contexto em que esse professor atua, suas implicações políticas, sociais e culturais. Essa construção identitária perpassa também pelas histórias de vida, pelo processo de formação, pela sua relação com seus pares e sua singularidade enquanto sujeito. Assim como o processo de identidade profissional, a identidade docente também emerge da relação entre as experiências individuais e do seu processo de interação com o outro. Desta mesma forma, é um processo que passa por constante (re)construção, refletindo diretamente nas práticas educacionais e nas expectativas sociais (Silva; Aguiar; Monteiro, 2014).

Seguindo o pensamento das mesmas autoras, podemos entender que a identidade docente acaba refletindo o contexto sociopolítico e das próprias políticas educacionais vigentes. Mudanças nas diretrizes educacionais e nas condições de trabalho são fatores que levam o

professor a reconstruir sua identidade; portanto, quanto mais consistentes essas políticas e a valorização do docente, melhor é esse processo de reconstrução identitária. Outro processo que atravessa todas estas questões são as mudanças sociais que acontecem de maneira cada vez mais dinâmica, sobretudo com as transformações tecnológicas que exigem constante readaptação do professor frente às suas atividades cotidianas.

A identidade do professor não pode ser entendida como algo fixo ou estável. Ela constitui um processo dinâmico, constituindo-se em um fenômeno relacional e em constante mutação. Esse fenômeno é mediado pelas experiências dos professores, suas crenças e sobre o que significa “Ser Professor”. A identidade é uma maneira de se apresentar frente ao mundo, dando sentido a si mesmo, ao seu processo de trabalho e ao contexto em que esse trabalho se faz (Flores, 2015).

Ampliamos nossa perspectiva ao discutirmos as formações identitárias profissionais em geral, reduzimos o foco ao abordarmos essa formação em relação ao professor e agora vamos concentrar ainda mais nossa atenção na identidade do professor de enfermagem.

Uma questão importante é entendermos que a representação profissional diz respeito à interação de um processo dualístico. Temos a chamada identidade virtual, que é definida como a autopercepção do profissional, e a identidade real, que fala sobre como esse trabalhador é socialmente percebido (Pedro, 2011).

Outro ponto importante, segundo Pedro (2011), é que o desenvolvimento da identidade se faz ao longo do tempo, passando por diversos estágios. Essa construção se faz a partir da interação tanto do crescimento profissional quanto do pessoal, permeada pela percepção social acerca da profissão e pelo contexto social.

Para a construção da identidade do professor de enfermagem, existe um percurso de múltiplas faces, que começa com a graduação, quando o indivíduo recebe os primeiros conhecimentos técnicos e teóricos acerca da profissão e garante a base de todo o conhecimento que será o alicerce para a construção docente. A partir de então, a experiência prática garante que esse indivíduo desenvolva habilidades clínicas e um aprofundamento da sua compreensão sobre a profissão. Após esse processo, o enfermeiro, normalmente, começa a transitar pela carreira docente e, nesse momento, ocorre a busca por uma formação docente mais específica para dar conta desta nova dimensão (Pedro, 2011).

Para Fernandes (2016), boa parte dos professores de enfermagem inicia suas carreiras na docência por contingências financeiras, ou seja, o trabalho enquanto professor surge a partir de uma necessidade econômica, não existindo um planejamento para a docência desde a formação, fato esse que acontece apenas com uma minoria dos enfermeiros. Assim, a

docência pode ser vista como uma alternativa à prática clínica, que muitas vezes é motivada por questões externas.

Existe um processo de transição identitária de enfermeiro para professor; esse processo não se dá de maneira simples, pois requer adaptação a novas funções com responsabilidades distintas das desenvolvidas enquanto enfermeiros. Esse processo constitui uma série de dilemas e desafios por abarcar uma cisão entre a formação específica do indivíduo e a sua nova função enquanto professor. Nessa transição, surgem angústias e incertezas acerca da sua própria identidade profissional, fato esse que pode ser agravado quando existe precarização do trabalho e de suas relações e falta de reconhecimento profissional (Fernandes, 2016).

Esse processo de transição de enfermeiro para professor envolve a construção de uma nova identidade profissional que deve integrar o novo papel exercido. Porém, essa transição não se faz de maneira simples, até mesmo pelo fato de que muitos, ao se tornarem professores, não estão pedagogicamente preparados para exercer essa função, além da tensão entre a prática assistencial e as demandas docentes. Nesse processo, muitos enfermeiros acabam não priorizando seu papel enquanto educador, o que diminui suas possibilidades enquanto professor (Pereira, 2021).

Outro ponto relevante é que a formação em enfermagem por si só não garante a construção de ferramentas suficientes para se tornar professor, o que acaba requerendo um maior empenho em formação continuada para dar conta destas novas responsabilidades (Pereira, 2021).

Desta feita, podemos dizer, com base em Pereira (2021), que há uma gama de complexidades que envolve o papel do professor, tanto em relação à conformação de identidade quanto ao seu processo de formação. O professor, em específico o de nível superior, deve ser um profissional crítico, reflexivo, investigador, que exerce um papel fundamental na formação de novos profissionais, que atuam, desta forma, diretamente nos processos de construção e (re)construção social. Refletir sobre os aspectos relacionados ao trabalho docente é tarefa necessária para se reorganizar frente aos novos desafios que estão sendo enfrentados pelos professores e, sobretudo, pelos professores de enfermagem. Faz-se urgente abrir mais espaços de diálogos sobre esses processos para que as práticas educacionais no ensino superior possam de fato responder às demandas e às transformações sociais.

2.3 Relações de trabalho X Tecnologias no âmbito do ensino

Para nos situarmos mais sobre a temática proposta neste estudo, temos a necessidade de entender um pouco mais sobre as relações de trabalho no âmbito do ensino frente à inserção das novas tecnologias.

Mas, antes, é importante fazermos um apanhado histórico sobre como o trabalho docente no ensino superior foi construído no Brasil. Para isso, vamos apresentar a análise de Medeiros (2007) *apud* De Sousa, Lima (2023), que argumenta que, historicamente, no Brasil, o exercício da docência não exigia uma formação específica; era apenas necessário que um aluno que se destacasse mais que os demais fossem “promovidos” a professor. E esse cenário perdurou por muitos anos até serem implementadas as políticas educacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394 de 1996, que apresenta um arcabouço legal para a educação, apontando uma série de atributos necessários ao “Ser Professor”.

Ainda sobre o contexto histórico da educação superior, Bechi (2021) aponta para o fato de que vem acontecendo um processo de mercantilização da educação, processo esse que emerge da ascensão da racionalidade capitalista, da influência neoliberal e do modelo de produção toyotista. Sua argumentação é de que essa transformação nas relações sociais levou a uma subjetivação capitalista dos docentes, em que a educação superior passou a ser compreendida como um produto gerido pelos interesses de mercado, ou seja, de maneira competitiva e mercantil.

Essa maneira de pensar a educação acaba promovendo uma cultura de performatividade competitiva que prioriza a produtividade e a eficiência. Tendo como resultado jornadas de trabalho extenuantes e rompimento da fronteira entre vida pessoal e vida profissional, como consequência ocorre o adoecimento do professor e o aumento do seu estresse (Bechi, 2021).

Nesse mesmo sentido, o autor citado acima aponta para uma excessiva flexibilização do trabalho, gerando no trabalhador uma necessidade de ser multitarefa. O que, por um lado, demonstra certa positividade, essa flexibilidade acaba implicando em jornadas de trabalho mais exigentes, com um nível de pressão cada vez mais crescente e constante. Assim, ocorre também com o professor em seu trabalho, em que existe uma pressão de mercado sobre o seu trabalho e, também, uma auto pressão por uma busca incessante por produtividade e eficiência para atender a um sistema que demanda cada vez mais.

O que mais se tem percebido em relação ao trabalho do professor no contexto atual é uma busca por reconhecimento e estabilidade no meio acadêmico. Fatos estes que conduzem

o professor a uma jornada de trabalho que prioriza a produção e a visibilidade, por vezes em detrimento de sua saúde e bem-estar. Nesse cenário, publicar e ter citações acaba resumindo as condições para ascensão profissional.

Nesse contexto social de empresariamento da educação superior, surgem tecnologias que elevam a necessidade de produtividade na vida do professor. Um dos pontos de destaque nesse sentido é que, junto com os recursos tecnológicos que amparam o trabalho do professor, surgem ferramentas que submetem a sua atuação a avaliações métricas cada vez mais rigorosas quanto à sua produção acadêmica, gerando *rankings* e quantificação do seu fazer (Bechi, 2021).

Assim, esse cenário em que o trabalho docente se realiza pode levar a uma distorção de importâncias, em que o desempenho positivo segundo as métricas avaliativas se torna mais relevante do que investir tempo na qualidade do ensino e no desenvolvimento integral do aluno. Muitas vezes, ao priorizar a produtividade, o professor acaba não se atentando às suas práticas pedagógicas e à promoção de aprendizagens significativas de fato, ou seja, ocorre uma distorção de suas responsabilidades educacionais (Bechi, 2021).

Em contrapartida, as competências do professor foram modificadas ao longo dos tempos, passando desde o detentor do conhecimento absoluto até os dias atuais, em que é entendido como um facilitador do processo de aprendizagem. Nessa nova roupagem do ensino, o trabalho do professor fica muito mais atrelado à condução do aluno, instigando a busca pela construção autônoma do conhecimento (De Sousa; Lima, 2023).

Agora o papel do professor no ensino superior vem sendo marcado por uma gama de transformações, que trazem mudanças profundas tanto no contexto social quanto profissional. Uma dessas mudanças está na compreensão do seu fazer, que passa de protagonista do processo de ensino-aprendizagem para o facilitador desse processo, dando protagonismo ao aluno na construção do seu próprio conhecimento. Essa mudança coloca o professor em um espaço de troca de intensa interação com o aluno, requerendo novas estratégias pedagógicas que possam dar conta das especificidades desse novo modelo (De Sousa; Lima, 2023).

Ainda para De Sousa e Lima (2023), a integração das TIC ao ensino promove grandes possibilidades para a educação, permitindo trazer um ambiente muito mais dinâmico e interativo que possibilita a participação de maneira muito mais ativa no seu processo de aprendizagem. Mas esse implemento tecnológico traz consigo uma série de demandas acerca da capacitação docente. Pois, para que as tecnologias possam ser de fato utilizadas em ambiente de formação, faz-se preponderante que o professor esteja apto à sua utilização. Além disso,

deve compreender de maneira aprofundada as teorias de aprendizagem que sustentam o uso dessas ferramentas tecnológicas.

Nesse mesmo sentido de adaptação à nova realidade tecnológica do mundo, o trabalho do educador precisa, sobretudo, partir de um compromisso com a transformação social, ou seja, o professor deve ser um agente social e político, sensível às questões de dignidade humana e inclusão. Isso exige um compromisso com a democratização do conhecimento, que pode ser ajudada pelas ferramentas tecnológicas, e a formação de novos profissionais com alta capacidade crítica e reflexiva. Outro ponto importante, no cenário atual, é a necessidade de que o professor seja criativo e tenha maior flexibilidade, incluindo as ferramentas tecnológicas à sua prática docente, repensando a educação, agregando novas linguagens e formatos de ensino à sua prática cotidiana de sala de aula (De Sousa; Lima, 2023).

O impacto trazido pelas tecnologias no trabalho do educador é extremamente profundo, pois modificam de maneira intensa a relação professor-aluno quando essa interação não se faz estritamente no ambiente físico da sala de aula, mas transborda para outros meios que aproximam cada vez mais essa relação. Além de requerer que o professor esteja constantemente afeito às novas possibilidades tecnológicas, a tempo e a hora de suas atualizações. Outro impacto gerado pelas tecnologias tem relação com as questões emocionais e culturais, pois lidar com situações extremamente novas para grande parte dos professores pode trazer sentimento de insegurança, medo e até de resistência (Pereira; Sass; Gallian, 2020).

Entretanto, vale destacar que o uso dessas tecnologias não substitui o trabalho do professor. É natural que, com o avanço tecnológico e a alta conectividade, se imprimam transformações na sociedade e no indivíduo. Por esse motivo, não teria como se dissociar o uso dessas ferramentas do processo de trabalho do professor. Hoje, falamos de uma sociedade conectada e extremamente afeita às tecnologias. Desta forma, cabe ao professor criar estratégias pedagógicas que possam englobar seu uso, dando orientação ao aluno e tornando estas ferramentas aliadas do processo de ensino-aprendizagem, situação essa já prevista inclusive nas nossas leis de diretrizes e bases da educação (Da Silva, 2021).

Para Da Silva (2021), apenas saber utilizar computadores e outros dispositivos tecnológicos não é, por si só, suficiente para que esses instrumentos sejam utilizados como ferramentas pedagógicas. Mesmo com produtos extremamente modernos e originais, não se garante um efetivo e prazeroso aprendizado. A figura do professor é de extrema importância para se apropriar desses recursos e integrá-los ao ensino de modo que gere uma aprendizagem significativa capaz de transformar os meios de formação.

Para que de fato essa apropriação tecnológica aconteça, podemos falar na importância do chamado letramento digital, que tem como proposta tornar o indivíduo capaz de utilizar as tecnologias para acessar, avaliar, criar e comunicar informações, apresentando um conceito ampliado sobre o uso das ferramentas tecnológicas, pois envolve a compreensão de como essas tecnologias impactam a sociedade e, em especial, a educação (Da Silva, 2021).

Essa nova forma de pensar o letramento digital segundo Da Silva (2021) inclui pontos importantes como: interatividade e colaboração, capazes de promover uma ambiente de aprendizagem mais dinâmico e participativo; produção de conteúdo, o letramento digital não fala apenas a respeito de consumir informações mas também de compartilhar materiais produzidos com vistas a desenvolver habilidades de comunicação e expressão; pensamento crítico, diz respeito a saber avaliar as informações disponíveis utilizando fontes com credibilidade e confiança; aprendizagem personalizada, permitir que o aluno aprenda de acordo com seu ritmo e seus interesses o que pode ser facilitado por diferentes recursos tecnológicos; ética e responsabilidade, questões como segurança, privacidade e respeito aos direitos autorais devem perpassar pelo uso de qualquer ferramenta tecnológica.

Em resumo, as tecnologias são uma realidade e um fato na sociedade contemporânea, não existe como retroceder em relação à sua utilização, pelo contrário, suas possibilidades crescem cada vez mais tanto na sociedade como um todo quanto em particular para a educação. O fato é que o professor precisa estar preparado para lidar com essas transformações em seu trabalho, reconhecendo que as metodologias antigas já não conseguem dar conta das demandas dos alunos da atualidade. O letramento digital é uma necessidade para que o fazer do professor possa ser qualificado com a aquisição de novos conhecimentos que irão ser definidores do sucesso nessa nova sociedade. Por fim, com o advento tecnológico, a necessidade de formação continuada se faz ainda mais presente no cotidiano do professor, além de ser preciso superar as resistências e encarar com seriedade essas profundas mudanças no “Ser Professor” (Da Silva, 2021).

2.4 Desafios e oportunidades para o “Ser Professor”

Para abordarmos os desafios de “Ser Professor” no mundo atual, precisamos entender de que local estamos falando em termos de relações de trabalho enquanto trabalho docente. Um estudo apresentado por Vieira da Silva e Da Silva Júnior (2021) traz um conceito instigante sobre o trabalho do professor em tempos modernos. Esses autores abordam a

“uberização” do professor, termo este que deriva do conhecido aplicativo Uber, que é caracterizado pela flexibilidade do trabalho e avaliação voltada totalmente para o usuário, com a necessidade de sempre estar oferecendo um serviço melhor.

Quando esses autores trazem esse termo para a educação, eles mostram como o trabalho do professor vem sendo afetado por essas novas formas de se compreender o mundo do trabalho. Ou seja, hoje se tem muito mais instituições de ensino que optam pela contratação flexível sem que seja realizado um vínculo formal entre professor e instituição de ensino. Nesse novo modelo, o foco acaba sendo na produtividade e na alta concorrência, o que leva o professor a estar constantemente buscando novas oportunidades de trabalho.

A partir dessa lógica de trabalho, a profissão começa a sofrer com a precarização, em que professores são transformados em “Uber-docentes”, que acabam sendo contratados de maneira interina de acordo com a necessidade e demanda do momento. Dessa forma, o professor não possui nem estabilidade nem direitos reais, consumando-se de fato a mercantilização do conhecimento (Vieira Da Silva; Da Silva Júnior, 2021).

Nesse estudo em específico, os autores supracitados mostram uma nova maneira dos professores buscarem um posto de trabalho, que são plataformas sociais, nas quais o professor precisa se apresentar como uma “mercadoria” atraente para que os alunos busquem pelos seus serviços, dessa maneira tornando a relação professor-aluno extremamente comercial.

Abordando o cenário social em que o trabalho do professor é produzido, devemos destacar que as mudanças que vêm ocorrendo não são fruto apenas dos adventos tecnológicos, mas também das reformas que o próprio Estado vem implementando. Desde a década de 90, a educação superior começa a sofrer mudanças significativas em sua conformação e, por conseguinte, o trabalho do professor também abarca essas mudanças. Essa lógica adaptativa ao mercado já se faz presente nas discussões sobre a educação desde esse período (Maués, 2010).

Segundo Maués (2010), o trabalho do professor tem sido constantemente afetado desde que o conhecimento se tornou um instrumento para atender às demandas do mercado, um fenômeno que o autor denominou de “capitalismo acadêmico”, no qual as universidades são pressionadas a se adaptar a um modelo social que prioriza a eficiência e a competitividade em detrimento de suas funções tradicionais de ensino e pesquisa. Outro ponto importante que o autor destaca é que todas as reformas pelas quais as universidades passam têm como objetivo alinhar suas necessidades com o desenvolvimento econômico. Isso gera modificações nas atividades básicas dos professores, que passam a enfrentar novos desafios em relação à sua prática profissional.

Maués (2010) avalia que o trabalho docente vem sofrendo com intensas precarizações. O professor tem sido cada vez mais orientado no sentido da eficiência e de resultados mensuráveis. Isso reflete a lógica de maior produtividade que transforma a identidade do professor de maneira profunda. E, de acordo com essa nova maneira de se pensar, o trabalho do professor vem com a sobrecarga de tarefas que geram impactos devastadores na saúde e no bem-estar do professor. Para o autor, o trabalho do professor vem em constante transformação com o enfrentamento de desafios significativos que exigem uma maior e melhor organização coletiva para que a dignidade do “Ser Professor” possa ser garantida a partir da sua real valorização enquanto profissão.

Para discutirmos os desafios e as oportunidades do trabalho do professor, é necessário resgatar um momento de suma importância que trouxe mudanças significativas e profundas no “Ser Professor”: o período pandêmico, que gerou reflexões importantes sobre como atuar em um mundo repleto de desafios a serem superados.

E, resgatando um pouco desse período, podemos dizer que o trabalho do professor passou de maneira abrupta para uma modalidade remota, em que a maior parte dos profissionais não estavam acostumados a transitar, além do aumento da responsabilidade do docente durante esse período em que foram exigidas habilidades e competências que em momentos anteriores não estavam sendo discutidas em relação à docência, além das preocupações habituais de preparo de aula, planejamento de atividades, os professores passaram a ser captadores de alunos que, porventura, não conseguiam acompanhar as aulas, precisaram aprender a manusear novas tecnologias e plataformas digitais, além de verem suas jornadas de trabalho ampliadas pela falta de delimitação entre vida profissional e pessoal (Melo *et al.*, 2022).

O professor viveu momentos de muita insegurança sobre seu trabalho e também sobre a qualidade do ensino oferecido, mas, passado esse período pandêmico, uma herança foi deixada para o trabalho docente, em que ficou claro que não existe mais volta quanto ao uso de novas ferramentas tecnológicas, a necessidade de ampliar a discussão sobre um ensino híbrido que combina aulas remotas e presenciais, além da percepção de que o trabalho docente necessita de novas competências e habilidades para dar conta desse novo mundo deixado pelo caos pandêmico (Melo *et al.*, 2022).

Destacamos que o período pandêmico trouxe novas reflexões para o trabalho docente, mostrando claramente a necessidade de se pensar em novas formas de ensinar e de aprender. Outra reflexão trazida por esse período é a construção de uma nova identidade para o professor, que precisa ter uma maior compreensão do mundo, sendo capaz de compreender

as novas realidades que se mostram e de transformá-las. Esse período vivenciado deixa como legado a reconfiguração do trabalho docente a partir de novas práticas pedagógicas, em que deve haver valorização das subjetividades de alunos e professores, gerando novos significados educacionais (Lima, 2021).

Para Lima (2021), a subjetividade do “Ser Professor” é uma construção que envolve experiências, emoções e reflexões sobre suas práticas pedagógicas, por isso o período pandêmico e o atual são tão importantes para essa (re)validação do “Ser Professor” no mundo. Essa subjetividade é atravessada pelos fatores externos ao trabalho docente, e um desses fatores que vamos destacar são as tecnologias, que não podem colocar o professor no lugar de técnicos, porque estes são agentes que constroem sentidos e significados a partir de suas experiências e, muitas dessas experiências, advêm das relações que permeiam o trabalho docente, sejam relações com alunos, com gestores ou com a comunidade. Dessa forma, entendemos a complexidade do trabalho docente e seu grande desafio para ressignificar sua atuação no mundo moderno.

Entendemos que muitos são os desafios para o trabalho do professor nesse contexto, mas, em contrapartida, o mundo tecnológico também pode oferecer novas oportunidades ao educador. As novas tecnologias e as redes sociais podem oferecer oportunidades de comunicação e interação entre professores e alunos, ampliando a visibilidade das práticas pedagógicas e das relações sociais. A partir da mediação das tecnologias, a comunicação passa a ser mais acessível e de fácil compartilhamento, permitindo que as experiências pedagógicas sejam partilhadas para além dos muros institucionais, podendo enriquecer o processo de aprendizagem, possibilitando a interação social e a troca de saberes entre diferentes atores (Conte, 2020).

Nesse contexto, cabe ao professor uma constante atividade crítica e reflexiva que busca transcender a superficialidade das trocas sociais em um mundo digital, mas construir espaços de diálogos e de questionamentos verdadeiros que possam favorecer de fato uma aprendizagem significativa e colaborativa (Conte, 2020).

Segundo Conte (2020), apesar de inúmeras possibilidades para o trabalho docente, o ambiente digital traz consigo outros desafios, como a ressignificação das práticas pedagógicas em um contexto de rápidas transformações, o que requer adaptação às novas ferramentas tecnológicas e metodologias que emergem da cultura digital, sem perder a capacidade crítica de refletir sobre os impactos dessas transformações no processo de ensino-aprendizagem. Os professores também passam a ter o desafio de buscar engajamento em ambientes virtuais,

precisando desenvolver habilidades para interagir de maneira eficaz com plataformas digitais, para gerar diálogos significativos e colaborativos que vão além da transmissão de informações.

Seguindo a mesma autora citada anteriormente, outro desafio destacável desse novo professor é expandir sua capacidade para que as discussões não girem em torno da superficialidade bastante comum nas relações contemporâneas. O professor deve buscar formas de ampliar a significância das trocas para além dos interesses momentâneos. Cabe ao professor também estar afeito às ferramentas digitais, se preparando para utilizá-las em sua prática pedagógica de maneira eficaz e significativa. O professor é desafiado a manter a autenticidade da relação humana, buscando maneiras de estabelecer conexões significativas com seus alunos e entre eles. Em suma, o professor deve sempre buscar uma postura proativa que gere novas formas de engajamento e de construção do conhecimento em um modelo de mundo cada vez mais digital.

É inegável que os desafios de “Ser Professor” são inúmeros e se diferenciam de acordo com o contexto histórico do momento. Porém, é fato que o papel do professor sempre será importante em qualquer sociedade evoluída. O educador continuamente será capaz de transformar a realidade de uma sociedade. A questão é de que maneira e com quais instrumentos isso poderá ser feito. Suas abordagens pedagógicas hoje devem entender o aluno como o centro do processo de ensino-aprendizagem, buscando ser a bússola deste para que ele desenvolva o seu próprio conhecimento de maneira autônoma e crítica (Moura, 2020).

O papel do professor deve passar pela compreensão e diálogo com seu aluno, gerando um ambiente onde o aluno possa desenvolver ativamente o seu processo de aprendizagem. As tecnologias devem ser entendidas como aliadas dentro desse processo de inovação das práticas pedagógicas, portanto, é fundamental falarmos na necessidade de se ampliar as capacitações para que o professor siga apto a lidar com essas transformações de um mundo digital e enfrente de maneira ética e segura esses novos desafios que se desvendam à sua frente. Também deve ficar claro que as tecnologias não são a grande resposta para todos os problemas. Por isso, o professor precisa estar preparado para caminhar junto com seus alunos, utilizando tais ferramentas como potencializadoras do processo de ensino-aprendizagem, jamais como um fim em si mesmas. Na verdade, o desafio não seja de fato saber utilizar as ferramentas tecnológicas, mas sim conhecer quais dessas ferramentas mais atendem à sua prática pedagógica, sendo capazes de incentivar o aprendizado significativo (Moura, 2020).

Moura (2020), professores vivem uma mudança de paradigmas em relação às suas práticas pedagógicas, sendo necessário repensar suas ações com o objetivo de gerar um

ambiente de ensino mais colaborativo, em que professores e alunos possam aprender juntos. Para dar conta desses desafios, é preponderante que professores entendam a necessidade de uma formação contínua que possa gerar a segurança necessária para lidar com tantas transformações em seu fazer profissional. Outro aspecto relevante é reconhecer o papel do professor enquanto profissão central na formação de alunos e na construção de uma nova sociedade. Em suma, não importa em que contexto o trabalho do professor seja realizado, é fato inquestionável que esse é de que “Ser Professor” é ser agente de mudança social e que somente a partir da atuação desse profissional será possível alcançar a qualidade na educação e formação com o compromisso com a ética e a justiça social.

Apesar dos desafios imensos acerca do trabalho do professor, precisamos ter a clareza de que tecnologias, metodologias ou novas práticas pedagógicas não se fazem sozinhas, requerem um professor bem preparado, comprometido com seu fazer profissional, capaz de pensar o mundo de maneira crítica e produzir transformações verdadeiras nos processos educacionais. “Ser Professor” é ser agente de mudança, é saber transformar sonhos em realidades, mesmo em cenários complexos como os que vivemos em tempos atuais.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 Caracterização do estudo

Neste capítulo, delimitamos o percurso metodológico percorrido para que a pesquisa fosse concebida. Para atendermos à nossa questão norteadora, optamos por um estudo de abordagem qualitativa do tipo descritiva exploratória, pois pretendemos aprofundar nossa compreensão acerca de um fenômeno social que versa sobre: como o “Ser Professor” é afetado/modificado pelo desenvolvimento dessas novas competências digitais em relação à sua identidade profissional e suas relações de trabalho.

A metodologia pode ser compreendida como as abordagens teóricas que possibilitam a compreensão da realidade e devem manter o potencial criativo do pesquisador. Assim, o trabalho precisa ir além de um simples apanhado de técnicas e instrumentos; ele deve também permitir a expressão da marca do autor, que precisa ser capaz de perceber além das questões de pesquisa levantadas, compreendendo a realidade objetiva e suas mutações. Dessa forma, a pesquisa é um resultado da associação entre a habilidade do autor, suas experiências e o rigor científico de sua produção (Minayo, 2010).

Para Minayo (2001), a pesquisa social é um processo dinâmico e criativo que busca sondar a realidade, combinando teoria, método e criatividade, sendo esses três componentes essenciais para a produção do conhecimento. Nesse sentido, podemos dizer que a pesquisa social é a exploração das complexidades da vida social, individual e coletiva. Ela deve ser compreendida como uma aventura exploratória sobre a complexidade dos fenômenos sociais e que precisa de uma abordagem que considere a riqueza de significados na realidade social.

“O termo pesquisa social tem uma carga histórica e, assim como as teorias sociais, reflete posições frente à realidade, momentos do desenvolvimento e da dinâmica social, preocupações e interesses de classes e de grupos determinados. Enquanto prática intelectual” (Minayo, 2010).

Por tais características, a pesquisa social é essencialmente qualitativa, porque se concentra na dinâmica social das interações humanas, buscando compreender os significados e contextos que moldam as experiências das pessoas. Assim, a pesquisa qualitativa, ao contrário da pesquisa quantitativa, busca uma compreensão mais aprofundada e contextualizada acerca de determinada realidade social (Minayo, 2001).

“A rigor, qualquer investigação social deveria contemplar uma característica básica de seu objeto: o aspecto qualitativo. Isso implica em considerar sujeito do estudo: gente, em determinada condição social, pertencente a

determinado grupo social ou classe, com suas crenças, valores e significados. Implica também considerar que o grupo social ou classe tem suas crenças, valores e significados. Implica também considerar que o objeto das Ciências Sociais é complexo, contraditório, inacabado e em permanente transformação” (Minayo, 2001).

A principal característica de uma pesquisa descritiva está em seu objetivo central, que é a descrição de determinadas características de um fenômeno, necessitando ser executada a partir de técnicas padronizadas de coleta de dados. Permite, assim, realizar o levantamento de opiniões, atitudes e crenças de uma determinada população. Também podem permitir que surja nova concepção sobre o problema dentro de maior proximidade, neste caso, das pesquisas exploratórias (Gil, 2002).

De acordo com Gil (2002), as pesquisas de caráter exploratório apresentam o objetivo de criar maior aproximação com o problema, tendo como ponto central “aprimorar ideias” ou a “descoberta de intuições”. Dadas as suas características, possibilita maior flexibilidade, dando ao pesquisador a oportunidade de buscar a maior diversidade de aspectos em relação ao problema estudado.

Desta forma, as investigações de caráter descritivo e exploratório são amplamente utilizadas no campo das pesquisas sociais, pois permitem o estudo aprofundado do objeto, dando maior exatidão aos fenômenos estudados. Estudos qualitativos normalmente são também descritivos e exploratórios, o que permitirá a compreensão das experiências humanas de maneira mais fidedigna à realidade experimentada (Gil, 2002).

3.2 Delimitação do campo para a coleta de dados

Para uma pesquisa qualitativa, o critério numérico não é o mais importante. Em vez disso, uma amostra ideal deve ser composta por um número de sujeitos que possibilite o entendimento do objeto proposto. Isso dá relevância aos atores sociais que apresentam as características que o pesquisador pretende conhecer. Além disso, esses atores sociais devem ser diversificados, o que permitirá a compreensão das diferenças e semelhanças. Assim, a escolha do grupo de estudo e do campo de estudo deve permitir que o pesquisador apreenda as informações importantes sobre os fenômenos que pretende estudar (Minayo, 2001).

Para darmos conta de responder à nossa pergunta de pesquisa, trazendo diferentes perspectivas, optamos pela técnica metodológica *Snowball Sampling* (“Bola de Neve”), que consiste em uma amostragem não probabilística, na qual os participantes iniciais do estudo ajudam a recrutar novos participantes. Isso irá ocorrer de maneira sucessiva, à medida que cada

novo participante indica novos indivíduos, até que alcancemos o objetivo desejado ou ponto de saturação (Baldin; Munhoz, 2012).

Segundo Baldin e Munhoz (2012), essa técnica permite o acesso a diferentes atores sociais relevantes para o estudo proposto, possibilitando a extrapolação dos resultados devido à diversidade de indivíduos entrevistados em diferentes contextos sociais.

Para que seja possível termos uma amostragem em bola de neve, precisamos ter um intermediário inicial, que é chamado de semente, sendo esse primeiro indivíduo que irá localizar ou apontar outros possíveis participantes da pesquisa. A semente pode ser, inclusive, um participante do estudo, e as pessoas iniciais indicam novos possíveis participantes e assim sucessivamente (Bockorni; Gomes, 2021).

Para Albuquerque (2009) *apud* Bockorni, Gomes (2021), as sementes podem ser indicadas tanto pelo pesquisador quanto pelas outras pessoas que possivelmente participaram da investigação e que possuem conhecimento de outros indivíduos que podem contribuir com o entendimento do fenômeno estudado.

É importante ressaltar que a escolha desse método considera a possibilidade de alcançarmos um maior número de participantes relevantes dentro do contexto social investigado, além de facilitar a entrada no grupo social pesquisado, uma vez que indivíduos conhecidos indicam os próximos participantes. Por fim, destaca-se o baixo custo, pois não requer grandes recursos para a captação de entrevistados, ao contrário de algumas outras técnicas mais complexas (Bockorni; Gomes, 2021).

Nossa escolha baseia-se na necessidade de expandir nossa rede de informantes, o que gera uma maior e melhor quantidade de dados coletados de maneira orgânica e potencialmente rica, especialmente em um contexto social mais complexo e em um tema ainda não tão explorado nas investigações sociais (Vinuto, 2014).

Desta forma, a delimitação do campo para a coleta de dados foi estruturada da seguinte maneira: escolha do cenário que fornecerá as sementes para pesquisa, que foi a partir de participantes da pesquisa cadastrada na UNIRIO “Cuidados e Competências dos Profissionais de Enfermagem em Saúde da Mulher”(CCoPrESM) vinculado a Escola de Enfermagem Alfredo Pinto (Carta de Anuência - Apêndice 6), que contactaram possíveis participantes através de suas redes sociais (WhatsApp®, Instagram®, Facebook®) enviando nossa carta convite (Apêndice 7); triagem do grupo de pesquisa de acordo com o estabelecido nos critérios de amostragem, descrito logo abaixo, no tópico “Participantes do Estudo” e o estabelecimento de estratégias para a entrevista, apresentado a seguir, no item coleta de dados.

3.3 Participantes do estudo

Para Minayo (2001), a escolha dos participantes é de grande importância, visto que uma escolha pouco criteriosa ou inadequada pode levar a depoimentos que comprometem o conteúdo da pesquisa e sua integridade. Por isso, é importante um envolvimento compreensivo e respeitoso com as pessoas que estão sendo estudadas, buscando a compreensão mútua entre o pesquisador e os participantes.

A escolha dos participantes constitui um momento crucial dentro do desenvolvimento da pesquisa. Isso impacta diretamente a qualidade da pesquisa social, devendo envolver um diálogo respeitoso e a busca por uma compreensão sensível e profunda das experiências e significados que os participantes atribuem à sua realidade (Minayo, 2001).

Para dar conta de nossa investigação social, buscando responder nossa pergunta de pesquisa, elegemos como participantes desse estudo professores que tenham atuação no Curso de Graduação em Enfermagem.

I – Critérios de Inclusão: professores do curso de Graduação em Enfermagem atuantes por no mínimo 5 anos, que possuam vínculo empregatício estatutário ou regime celetista. Esse recorte temporal se faz relevante por abranger um período de tempo considerável de experiência na docência, em que a utilização das tecnologias foi intensificada pelas instituições de ensino, sendo possível que o professor tenha vivenciado experiências antes e depois desta intensificação tecnológica.

II – Critérios de Exclusão: professores que estejam de férias ou afastados no momento da coleta de dados.

Ressalta-se que, após a finalização da análise dos dados e a sistematização das categorias e respectivas discussões, os participantes da pesquisa serão contatados por meio eletrônico (e-mail), conforme previsto no Apêndice 8, para o recebimento de uma síntese dos principais achados do estudo, assegurando o retorno das informações produzidas a partir de sua participação.

Devido à facilidade de difundir informações e se conectar a pessoas, utilizaremos como aliado nessa busca por possíveis participantes as diversas redes sociais virtuais. Pois é um ambiente que reúne usuários baseados em interesses comuns, permitindo que indivíduos de contextos sociais diversos possam se conectar e interagir. Assim, a abordagem de nossas sementes será feita a partir do contato virtual nas diversas redes, tais como: Instagram®, Facebook®, X®, WhatsApp®.

As redes sociais têm sido utilizadas por diferentes pesquisadores por serem consideradas canais eficazes para a coleta de dados em estudos científicos, representando uma forma de interação com os usuários da internet. Essa abordagem permite uma nova perspectiva sobre a pesquisa social e científica (Costa, 2018).

Vale ressaltar que, a partir do momento em que for considerado que os dados obtidos não estejam mais gerando novas informações ou *insights* significativos acerca do fenômeno estudado, não será mais necessária a ocorrência de novos grupos. A saturação de dados, uma vez alcançada, permite que o pesquisador tenha confiança de que seus dados refletem de forma abrangente as experiências relatadas acerca do fenômeno estudado, evitando uma coleta excessiva, otimização de recursos e tempo (Minayo, 2001).

A saturação de dados é entendida como o ponto na análise dos dados qualitativos em que o pesquisador observa que não surgem novas informações, categorias ou temas. Neste ponto, todos os conceitos estão bem desenvolvidos e todos os limites conceituais foram identificados e delineados (Ribeiro; Souza; Lobão, 2018).

Ainda de acordo com Ribeiro, Souza e Lobão (2018), a saturação teórica ocorre quando as informações coletadas se tornam redundantes. Todos os aspectos da teoria permanecem hipotéticos, uma vez que todos os conceitos e suas conexões têm sido verificados e incorporados ao esquema teórico. Outro ponto de destaque que os autores apontam é que a saturação teórica não pode ser confundida com o número de entrevistas ou com a quantidade de dados; ela deve ser compreendida pelo grau de aprofundamento e compreensão das respostas obtidas.

Para que seja estabelecida a saturação teórica corretamente, o pesquisador deve realizar uma análise contínua dos dados durante o período de coleta, realizando avaliações sistemáticas para identificar quando as novas informações começam a se repetir e não oferecem mais contribuições significativas ao estudo. Outro ponto importante é que a saturação teórica é alcançada quando todos os conceitos teóricos estão bem desenvolvidos e não há mais dados adicionais que precisam ser acrescentados ao estudo para fortalecer o argumento desenvolvido. Por fim, o pesquisador deve realizar uma reflexão sobre a amostra para avaliar a profundidade e qualidade das respostas obtidas, percebendo e avaliando o surgimento ou não de novas dimensões ou temas (Ribeiro; Souza; Lobão, 2018).

Para Fontanella *et al.* (2011), existem alguns passos que o pesquisador pode seguir para que os seus dados sejam analisados e a saturação possa ser melhor confirmada, sendo eles:

1. Disponibilizar os registros de dados brutos: esse passo permite que o pesquisador tenha as transcrições e seus correspondentes áudios para que faça uma análise minorizada de cada informação;
2. Codificar ou nominar os dados: nesse passo, o pesquisador deve nomear os temas de enunciados contidos em cada pré-categoria ou nova categoria;
3. Alocar os temas e tipos de enunciados: nesse passo, o pesquisador cria uma tabela com os temas e os tipos de enunciados, destacando a primeira ocorrência para cada categoria;
4. Constatar a saturação: nesse passo, o pesquisador deve identificar quando novos temas ou tipos de enunciados não estão sendo consistentemente acrescentados após novas entrevistas;
5. “Visualizar” a saturação: nesse momento, o pesquisador deve transformar a tabela criada no passo anterior em um gráfico que mostre o ponto exato da ocorrência da saturação em cada categoria analisada.

3.4 Coleta de dados

A entrevista é tida como uma técnica fundamental no trabalho de campo em uma pesquisa qualitativa. A entrevista não pode ser uma conversa despreocupada; ao contrário, deve ser uma maneira estruturada de obter relatos significativos dos atores sociais envolvidos na pesquisa. Devendo ter uma definição clara de propósito, sua realização deve ter em conta a linguagem e o significado da fala, que são essenciais para a compreensão de um fenômeno, conforme destacado por Minayo (2001).

Assim, podemos dizer, com base em Minayo (2001), que a entrevista é uma técnica central na pesquisa qualitativa, permitindo que o pesquisador acesse as experiências e significados dos participantes, possibilitando uma análise mais profunda e contextualizada dos fenômenos sociais.

No universo das possibilidades de uma entrevista, temos algumas modalidades que devem ser escolhidas de acordo com o objetivo pretendido pelo pesquisador social. Desta feita, elegemos como técnica para coleta de nossos dados a entrevista semiestruturada individual.

Esse tipo combina elementos das entrevistas estruturadas e não-estruturadas, tendo o pesquisador um roteiro de perguntas norteadoras, porém a livre manifestação do entrevistado é permitida. Isto proporciona flexibilidade e profundidade na coleta de dados (Minayo, 2001).

A entrevista é uma técnica de pesquisa que vem sendo largamente utilizada dentro das investigações sociais. Essa técnica permite compreender a subjetividade do indivíduo, pois

trata de como o sujeito experiencia diversos fenômenos, sendo a possibilidade de entendermos o que é próprio dele e extrapolar para a compreensão das relações sociais que se estabelecem (Batista; Matos; Nascimento, 2017).

Seguimos a compreensão de Minayo (2001) acerca da entrevista, tratando-a como uma conversa com objetivos bem definidos, que tem como propósito obter dados objetivos e subjetivos, permitindo a exploração de valores, atitudes, opiniões e atitudes frente a determinado fenômeno.

A entrevista parte do processo de interação entre duas ou mais pessoas e tem como objetivo principal compreender a perspectiva do entrevistado sobre determinado fenômeno. Isso permite que o pesquisador colete mais do que dados objetivos, mas consiga captar a subjetividade a respeito do fenômeno estudado. Isso só é possível pela interação direta do pesquisador com o entrevistado (Batista; Matos; Nascimento, 2017).

Para Batista, Matos e Nascimento (2017), a entrevista apresenta algumas vantagens dentro da investigação social. Ela destaca o aprofundamento sobre assuntos tidos como complexos ou sensíveis, a compreensão do universo social e das representações do entrevistado. Além disso, fornece informações contextuais que permitem a interpretação de dados específicos levantados pelo pesquisador.

Outro ponto importante para destacarmos a escolha da entrevista como técnica de coleta de dados versa sobre a relação intersubjetiva entre pesquisador e entrevistado. Isso nos dá a possibilidade de compreender de maneira mais rica e aprofundada as percepções e experiências do indivíduo entrevistado. Sabemos que essa dinâmica relacional impacta os resultados obtidos (Fraser, 2004).

Fraser (2004) destaca que a relação entre pesquisador e entrevistado é próxima e empática, o que possibilita a captação de nuances e significados que poderiam não ser percebidos em modalidades de coleta de dados mais estruturadas. Essa proximidade permite que o pesquisador compreenda melhor a realidade do entrevistado, obtendo uma visão mais contextualizada do fenômeno estudado.

Mas, para que essa troca de fato ocorra, alerta Fraser (2004), o pesquisador deve favorecer o diálogo aberto com o entrevistado, reduzindo barreiras de comunicação e permitindo que o entrevistado se sinta à vontade para expor suas opiniões e sentimentos, possibilitando uma análise mais rica e detalhada do fenômeno estudado.

Para Silva (2006), a entrevista busca captar aspectos subjetivos dos participantes, permitindo que os indivíduos tragam suas vivências e narrativas, oferecendo um olhar mais

aprofundado de como percebem e interpretam essas experiências, trazendo a compreensão de qual é o sentido atribuído a determinadas experimentações e como estes se relacionam com suas situações de vida cotidiana.

Outro ponto relevante destacado por Silva (2006) é que, a partir das entrevistas, o pesquisador pode ter melhor compreensão acerca das emoções e sentimentos que aquele fenômeno desperta no entrevistado. Tais aspectos da subjetividade do indivíduo que podem ser captados pelo pesquisador durante a entrevista possibilita, também, a percepção acerca da realidade social e individual de maneira holística e contextualizada.

A entrevista, quando bem conduzida, extrapola a mera técnica de coleta de dados e constitui um instrumento metodológico que permite ao pesquisador acessar e compreender as diferentes dimensões da experiência humana (Silva, 2006).

A técnica de entrevista constitui uma parte essencial do arsenal metodológico nas ciências sociais, pois permite uma compreensão detalhada e contextualizada das experiências dos indivíduos frente a determinado fenômeno social. Entretanto, sua utilização requer um compromisso ético e uma capacidade empática do pesquisador com o entrevistado, pois essa relação pode impactar os resultados obtidos dentro da pesquisa (Batista; Matos; Nascimento, 2017).

Para a realização da entrevista, construímos um roteiro que foi dividido em dois momentos distintos. O primeiro foi com vistas a definir o perfil social-laboral dos participantes (questionário Google Forms®) (Apêndice 1). O segundo momento refere-se ao objeto desta investigação, com questões norteadoras que permitam a compreensão do fenômeno que nos dispusemos a dar maior aprofundamento (Apêndice 2).

Os participantes foram contactados via redes sociais virtuais e, nesse momento, será apresentado o tema desta investigação social e os objetivos do estudo. Ao confirmarem seu interesse em participar, clicam no *link* que terá o TCLE. Devem informar seu e-mail de contato para então receberem o *link* para responder nosso questionário social-laboral. Além disso, são solicitados a indicar novos possíveis participantes que serão contactados também por meio de suas redes sociais virtuais.

Caso os participantes preencham nossos critérios de participação no estudo, o que será analisado pelo preenchimento do questionário, esses participantes serão convidados para a entrevista. A nossa entrevista foi realizada em formato virtual, utilizando a plataforma Google Meet® ou uma plataforma similar, caso a primeira apresente limitações, pois essas plataformas permitem a gravação de áudio e vídeo dos encontros.

A escolha pelo formato digital visa facilitar a adesão dos participantes à nossa investigação, visto que essa modalidade permite maior flexibilidade de horário e mais conforto para as pessoas.

3.5 Procedimentos éticos

De acordo com a Resolução nº 510/2016 (Conselho Nacional de Saúde - CNS), a ética é entendida como uma construção humana, sendo histórica, social e cultural. Tendo como implicações o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas que envolvem seres humanos (Brasil, 2016).

Ética não pode ser tida como um conceito fixo, pois demonstra uma evolução influenciada pelo contexto social e cultural, podendo variar de acordo com as circunstâncias sociais do momento. A ética deve garantir que pesquisadores respeitem a dignidade dos participantes, sempre priorizando o indivíduo. A ação ética na pesquisa prevê que o participante seja livre e consciente, tendo suas decisões baseadas em informações precisas e verdadeiras. E, acima de tudo, deve o pesquisador evitar danos ao participante, tendo como compromisso sua segurança e bem-estar (Brasil, 2016).

Com base nisso, todo projeto de pesquisa deve ser submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), para que seja realizada uma avaliação prévia, assegurando que todos os preceitos éticos estejam sendo respeitados desde antes do início da pesquisa. Assim, o projeto foi apreciado pelo CEP da instituição onde a pesquisa foi realizada, garantindo assim a observação de todos os princípios éticos exigidos em um estudo com seres humanos. Dados da aprovação no CEP-Unirio, CAAE: 87650225.5.0000.5285, Número do Parecer 7.711.451 (BRASIL, 1996).

Ainda em consonância com a Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, o pesquisador assume responsabilidade pela integridade dos participantes, garantindo o respeito máximo à dignidade da pessoa humana. Tendo ainda como responsabilidade a fundamentação adequada da investigação, a proteção de grupos vulneráveis e a minimização de riscos.

Desta forma, assume-se o compromisso com os principais princípios éticos descritos na Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS):

1. Princípio da Autonomia: respeito pela capacidade dos indivíduos em tomar suas próprias decisões de maneira informada sobre sua participação na pesquisa.
2. Princípio da Não Maleficência: a obrigação de não causar danos aos participantes da pesquisa.

3. Princípio da Beneficência: promoção do bem-estar dos participantes e a busca por benefícios que possam advir da pesquisa.
4. Princípio da Justiça: garantia de que riscos e benefícios sejam distribuídos de maneira equitativa entre todos os grupos da sociedade.
5. Princípio da Equidade: promoção de condições justas e imparciais na condução da pesquisa, assegurando que todos os participantes sejam tratados de forma igualitária.

Foi garantida a proteção dos participantes por meio do acesso pleno a informações quanto à sua participação em caráter voluntário, podendo ele desistir de contribuir com a investigação a qualquer momento sem nenhum prejuízo. Também será prevista a transparência e a confidencialidade; todos os participantes terão seus dados protegidos e seu anonimato garantido. Seus nomes serão trocados pelo nome Ator Social, seguidos por representação numérica (Professor 1, 2, 3...). Os dados obtidos serão armazenados em dispositivo próprio do pesquisador, com acesso controlado e restrito.

Ressalta-se que os dados obtidos nesta pesquisa foram armazenados em arquivos digitais no computador pessoal da pesquisadora, devidamente protegidos por senha e com acesso restrito, sendo mantidos pelo período máximo de cinco anos, conforme estabelecido pelas normas éticas da pesquisa científica.

Os compromissos para o uso dos dados desta investigação estão descritos no Termo de Uso de Dados, disponível no Apêndice 9.

Na etapa de envio dos convites (Apêndice 7) via rede social virtual para a participação nesta investigação, os convidados já receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice 3). Este termo contém informações sobre o sigilo do participante e as medidas cabíveis para a preservação de sua privacidade, bem como também a manutenção de seu anonimato na apresentação dos dados obtidos nesta investigação (Brasil, 2012).

No TCLE, o participante será informado também sobre a gravação de áudio e imagem, sendo informado o motivo de tal abordagem e como tais dados serão utilizados no decorrer da investigação. Gravações de áudio e imagem serão de utilização apenas do pesquisador em dispositivo eletrônico próprio, sem acesso de terceiros. Tais dados audiovisuais não serão compartilhados ou publicizados, garantindo assim a manutenção da privacidade e do sigilo do participante. Ressaltamos que os participantes puderam optar por deixar sua câmera ligada ou desligada no decorrer da entrevista, mantendo contato apenas por meio de áudio.

Vale destacar que a presente pesquisa foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas em encontros virtuais e apresenta risco mínimo aos participantes. De acordo com a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), pesquisas de risco mínimo são aquelas em que a probabilidade de danos físicos, psicológicos, sociais ou à privacidade dos participantes é semelhante aos riscos do cotidiano ou inferiores aos riscos de procedimentos rotineiros da vida diária (possíveis riscos e as estratégias de mitigação podem ser melhor visualizadas na Tabela 1).

No contexto desta pesquisa, os riscos identificados estão principalmente relacionados à privacidade dos participantes, ao bem-estar emocional e a possíveis dificuldades técnicas. Assim, mesmo sendo uma pesquisa de risco mínimo, medidas de segurança e proteção serão adotadas para garantir que os participantes tenham uma experiência segura e confortável.

Medidas tomadas para minimizar riscos são referentes à escolha adequada da plataforma para videoconferência, armazenamento de dados de maneira segura com acesso restrito, anonimato dos participantes, interrupção da entrevista em qualquer momento caso o participante se sinta incomodado com alguma das perguntas feitas; nenhuma pergunta será obrigatória. Em relação às questões técnicas, teremos a flexibilidade de novo agendamento da entrevista em caso de restrições técnicas para o dia marcado e oferecimento de suporte básico para auxiliar os participantes no uso da plataforma eleita para a entrevista.

Tabela 1 - Riscos e Estratégias de Mitigação

Risco Identificado	Descrição	Estratégia de Mitigação
Violação de privacidade e confidencialidade	Exposição não intencional de dados pessoais ou falas dos participantes.	Utilização de pseudônimos (Professor 1, 2, 3...); armazenamento seguro dos dados com acesso restrito e protegido por senha.
Consentimento inadequado	Os participantes não compreenderam totalmente os objetivos e procedimentos.	Elaboração de TCLE claro e objetivo; possibilidade de tirar dúvidas antes da assinatura.
Desconforto emocional	Discussão de temas sensíveis relacionados à identidade profissional ou relações de trabalho.	Aviso prévio sobre o teor da entrevista; liberdade para interromper ou não responder perguntas.
Barreiras tecnológicas	Participantes com dificuldades técnicas para uso do Google Meet® ou instabilidade na conexão.	Orientações prévias sobre a plataforma; possibilidade de usar outro meio (WhatsApp®, Zoom®, etc.)
Viés de interação (influência do pesquisador)	A presença/interação do pesquisador pode influenciar as respostas.	Treinamento do pesquisador para manter postura neutra e escuta ativa.

Amostragem limitada (efeito bola de neve)	Risco de pouca diversidade nas experiências dos participantes.	Garantir diversidade no convite inicial (diferentes perfis profissionais, áreas de atuação).
Perda de dados (falha na gravação ou armazenamento)	Problemas técnicos que impeçam o uso do material coletado.	Testes prévios de equipamento; backup dos dados em local seguro e criptografado.
Dificuldade na interpretação de respostas ambíguas.	Limitações na análise de falas subjetivas e simbólicas.	Triangulação com literatura e revisão por outro pesquisador ou orientador.

Fonte: Própria.

3.6 Análise e tratamento dos dados

O material obtido por meio de gravação audiovisual foi transcrito. Para tanto, sabemos da disponibilidade de inúmeras ferramentas que otimizam essa parte do processo, permitindo uma transcrição fidedigna e de qualidade com a redução do tempo.

A utilização de meios digitais para análise de dados permite uma nova dimensão na coleta, transmissão, armazenamento e acesso à informação, facilitando a análise textual (Acauan *et al.*, 2020).

Dessa forma, utilizamos os próprios mecanismos do Microsoft Word® e seu recurso de ditar e transcrever. A seguir, foi realizada uma conferência manual, pelo próprio pesquisador, com o intuito de buscar possíveis divergências entre áudio e transcrição.

O texto obtido pela transcrição será reescrito em formato que possa ser analisado com o auxílio de um outro *software*, o Iramuteq®, a partir da lexicometria.

A saber, a lexicometria é um conjunto de procedimentos que utiliza critérios formais para reorganizar a estrutura de textos e realizar dados estatísticos a partir do vocabulário presente nesses textos. Essa metodologia utiliza estatística descritiva e inferencial, em dados qualitativos, o que permite a observação sobre características semântico-lexicais e pragmáticas de um conjunto de comunicações (Sousa, 2021).

Segundo Sousa (2021), a lexicometria oferece para a pesquisa qualitativa ferramentas que facilitam a análise de dados textuais. O *software* Iramuteq® é projetado para auxiliar na análise de dados qualitativos, proporcionando diferentes possibilidades de análise baseada em estatísticas textuais. São possibilidades do *software*:

1. Estatísticas textuais clássicas;
2. Análise fatorial por correspondência;
3. Classificação hierárquica descendente;

4. Nuvem de palavras;
5. Análise prototípica de evocações livres.

Em relação à operacionalização da ferramenta, devido às diversas formas de análise disponíveis, há a possibilidade tanto de análises mais tradicionais dos textos quanto das estruturantes de textos e questionários. Inicialmente, o *software* realiza a segmentação automática, na qual ele contabiliza as ocorrências que compõem um texto. Classificando segmentos idênticos como pertencentes à mesma ocorrência linguística. Em relação às estatísticas clássicas, o Iramuteq® possibilita analisar a frequência e distribuição de palavras e termos. Outra possibilidade é a análise de similitude, que compara diferentes textos, identificando suas semelhanças e diferenças e assim por diante, de acordo com a necessidade do pesquisador de obter maiores análises de seu corpus textual (Sousa, 2021).

De acordo ainda com Sousa (2021), a lexicometria permite a identificação de padrões e tendências que, em uma análise puramente qualitativa, poderiam não ser identificados; além disso, permite também a estruturação subjacente de dados, como relações entre diferentes categorias e temas. Visualização de dados a partir de representações gráficas. Análise de coerência que possibilita a compreensão da ligação entre diferentes conceitos dentro do corpus textual. Além de combinar métodos qualitativos em uma análise de conteúdos, oferecendo uma abordagem multifacetada aos dados. Assim, a lexicometria constitui uma ferramenta valiosa para que pesquisadores consigam uma análise mais rigorosa e fundamentada de seus dados qualitativos, o que contribui para a produção de significados e inferências mais robustas no universo da pesquisa.

Ressaltando as possibilidades da utilização do Iramuteq®, podemos destacar sua contribuição para que o pesquisador tenha maior liberdade na escolha da abordagem mais adequada para suas perguntas de pesquisa e dados específicos. Um ponto também relevante é que a geração da nuvem de palavras pode facilitar a comunicação visual dos resultados, dando um formato mais intuitivo e acessível aos dados obtidos em uma pesquisa. Todos os dados que podem ser gerados a partir da utilização do Iramuteq® levam o pesquisador a uma análise mais crítica de seus dados, levando-o a considerar diferentes interpretações acerca de seus achados (Sá Oliveira Sousa *et al.*, 2020).

Uma das grandes vantagens da utilização do Iramuteq® frente a outros *softwares* é a sua acessibilidade por ser gratuito. Isso democratiza o uso de suas análises de forma a favorecer o fortalecimento da pesquisa qualitativa (Sá Oliveira Sousa *et al.*, 2020).

O Iramuteq® é uma ferramenta que nos proporcionará análises mais consistentes, permitindo que a interpretação dos dados seja feita de maneira mais eficiente e com maior credibilidade. Entretanto, sabemos que a utilização dessas ferramentas ainda constitui grande desafio para o pesquisador, visto que a sua implementação requer competência computacional, exigindo uma maior familiaridade com a tecnologia e exploração do *software*. Vale destacar ainda que um ponto de alerta na utilização do Iramuteq® consiste na ampla possibilidade de análises que é oferecida, o que pode gerar um excesso de dados codificados que acaba comprometendo a análise final deles. Ainda, destacamos que essa é apenas uma ferramenta que será utilizada para nos apoiar na análise de dados, não constituindo em si mesma uma metodologia de análise de dados (Acauan *et al.*, 2020).

Metodologicamente, optamos pela análise de conteúdo técnica proposta por Bardin, sendo uma das metodologias mais utilizadas dentro da pesquisa qualitativa, permitindo a sistematização e categorização rigorosa dos dados coletados (Sousa; Santos, 2020).

Em se tratando de uma investigação social que tem como foco a educação, avaliamos que a análise de conteúdo é a mais indicada por permitir que os pesquisadores identifiquem e analisem as percepções, experiências e significados que os sujeitos atribuem a diferentes aspectos, o que favorece uma compreensão mais aprofundada e rica de fenômenos educacionais (Valle; Ferreira, 2024).

Segundo Santos e Silva (2020), a análise de conteúdo consiste em uma técnica crucial para a pesquisa qualitativa, pois ajuda a transformar dados brutos em informações significativas, visto que a pesquisa dessa natureza se caracteriza por uma relação dinâmica entre o mundo real e a subjetividade do pesquisador. Assim, a análise de conteúdo oferece um caminho sistemático para explorar e interpretar dados, respeitando a complexidade do fenômeno estudado.

Seguindo a técnica de Bardin, defendida no estudo de Santos e Silva (2020), a análise de conteúdo exige o cumprimento sistemático de suas etapas, a saber: definição do objeto do estudo; escolha do corpus; pré-análise; exploração do conteúdo; tratamento dos resultados; interpretação e análise final. Sendo estes passos fundamentais para garantir que os resultados obtidos em uma pesquisa sejam confiáveis.

Dentre as principais técnicas utilizadas para a análise de conteúdo, elegemos para essa investigação a classificação e categorização dos dados. A análise categorial é uma das principais técnicas de análise de conteúdo, parte do princípio do agrupamento dos dados a partir da definição de categorias temáticas, ou seja, as informações podem ser agrupadas de acordo com a sua semelhança, favorecendo assim sua compreensão (Valle; Ferreira, 2024).

Para a realização da classificação categorial dos dados, faz-se necessário que o pesquisador realize a codificação do material coletado, buscando segmentos e ideias recorrentes. A seguir, esses dados são agrupados em categorias e, a partir desse momento, poderão ser interpretados (Valle; Ferreira, 2024).

Destacamos que a análise de conteúdo é uma técnica que permite descrever e interpretar o conteúdo de diferentes tipos de comunicação, ajudando a alcançar uma compreensão profunda dos significados que vão muito além de uma leitura superficial. Além de ser uma técnica que reconhece a subjetividade do pesquisador, a análise de conteúdo destaca que não existe neutralidade na pesquisa, pois a linguagem do pesquisador e do objeto analisado impacta a análise dos dados obtidos (Cardoso; De Oliveira; Ghelli, 2021).

Em suma, a análise de dados em uma pesquisa qualitativa deve sempre enfatizar a importância de interpretar os sentidos e os significados que surgem a partir das manifestações do sujeito. Nesse contexto, analisar dados vai além da descrição de um fenômeno; busca compreender as convicções, incertezas e fragilidades dos participantes em relação ao fenômeno estudado (Valle; Ferreira, 2024).

3.6.1 Princípios FAIR de armazenamento dos dados

Segundo Sayão e Sales (2016), os princípios FAIR propõem uma reformulação das práticas científicas contemporâneas ao promover um ambiente de pesquisa mais colaborativo, transparente e acessível, em que os resultados das pesquisas possam ser verificados, reutilizados e ampliados, contribuindo para novos avanços do conhecimento científico. Esses princípios estão diretamente associados ao movimento Ciência Aberta, que defende o acesso livre e descomplicado aos produtos da pesquisa, compreendendo o conhecimento como patrimônio coletivo da humanidade.

A Ciência Aberta busca garantir que dados, publicações, metodologias e demais informações relacionadas às pesquisas sejam disponibilizadas de forma aberta e acessível. Para que isso aconteça, torna-se indispensável a adoção de estruturas cibernéticas de pesquisa, especialmente os repositórios de dados que possibilitam não apenas o compartilhamento, mas também a adequada gestão dos dados de pesquisa, desde sua produção até sua preservação e disseminação (Sayão; Sales, 2016).

Os dados de pesquisa correspondem a todas as informações coletadas e geradas ao longo de uma investigação científica e podem assumir diferentes naturezas, como dados experimentais, computacionais ou observacionais. Além disso, podem ser classificados conforme seu nível de processamento, sendo brutos, intermediários e reutilizados. É fundamental que estejam acompanhados de contextualização, metadados e documentação adequada, elementos centrais da gestão de dados de pesquisa, pois asseguram sua compreensão, preservação e uso em diferentes contextos ao longo do tempo (Sayão; Sales, 2016).

Segundo Rodrigues (2020), os princípios FAIR constituem diretrizes para qualificar a gestão de dados científicos, assegurando que sejam Encontráveis (*Findable*), por meio de identificadores persistentes e descrições adequadas; Acessíveis (*Accessible*), mediante protocolos padronizados de comunicação; Interoperáveis (*Interoperable*), utilizando formatos e vocabulários reconhecidos; e Reutilizáveis (*Reusable*), com informações claras sobre a sua origem, condições de uso e licenciamento. A adoção desses princípios amplia a transparência, fortalece a colaboração científica e potencializa o reuso dos dados em novas análises e pesquisas.

Os serviços de dados científicos desempenham papel central ao apoiar atividades de planejamento, curadoria, preservação e disseminação dos dados, oferecendo suporte aos pesquisadores e promovendo maior visibilidade, confiabilidade e reprodutibilidade da ciência (Rodrigues, 2020). No Brasil, observa-se um avanço progressivo na consolidação dessas práticas, evidenciado pelo desenvolvimento de repositórios alinhados aos princípios FAIR, que atuam como instrumentos estratégicos para a gestão e a curadoria dos dados de pesquisa.

Diante desses pressupostos, os dados produzidos nesta investigação serão disponibilizados no repositório Zenodo, uma plataforma internacional de acesso aberto mantida pelo CERN e apoiada pela Comissão Europeia. O Zenodo permite o depósito, a preservação e a disseminação de dados de pesquisa, atribuindo identificadores persistentes (DOI), o que favorece a rastreabilidade, a citação e o reuso dos dados, em consonância com os princípios FAIR e com as diretrizes da Ciência Aberta. Ademais, o repositório oferece suporte à gestão dos dados ao longo do tempo, assegurando sua interoperabilidade e acessibilidade, bem como a transparência do processo científico.

A escolha do Zenodo como repositório para os dados desta investigação reforça nosso compromisso com as boas práticas de gestão de dados de pesquisa, ampliando a visibilidade dos resultados, favorecendo o compartilhamento responsável das informações e contribuindo para o fortalecimento de uma ciência mais democrática, colaborativa e socialmente comprometida.

Em consonância com os princípios da Ciência Aberta, os dados produzidos nesta pesquisa foram organizados, tratados e disponibilizados em repositório de acesso aberto. Foram compartilhados, em versões devidamente anonimizadas, o corpus textual utilizado nas análises com o software Iramuteq, as transcrições das entrevistas para fins de transparência metodológica, os quadros analíticos resultantes da revisão de literatura, o fluxograma PRISMA 2020 e a tabela de estratégias de busca nas bases de dados. O conjunto de dados encontra-se depositado no repositório Zenodo, sob o DOI <https://doi.org/10.5281/zenodo.18423191>, assegurando a rastreabilidade, o acesso público e o alinhamento às boas práticas de gestão de dados de pesquisa.

4. REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA

Para fundamentar e consolidar nosso estudo, propomos a realização de uma revisão integrativa da literatura. Buscamos compreender de que forma a aquisição e o desenvolvimento dessas competências impactam a (re)construção da identidade profissional docente, bem como suas relações de trabalho.

A revisão integrativa da literatura configura-se como uma ferramenta valiosa, especialmente no campo da saúde, por permitir a síntese de pesquisas já realizadas sobre determinado tema, orientando a prática profissional e fornecendo embasamento ao conhecimento científico (Souza; Silva; Carvalho, 2010).

Segundo Souza, Silva e Carvalho (2010), para que a revisão integrativa atinja efetivamente seu propósito e se configure como um instrumento válido dentro da Prática Baseada em Evidências, é essencial que siga um protocolo metodológico rigoroso. Esse processo compreende seis etapas fundamentais: (1) formulação da pergunta norteadora; (2) definição dos critérios de inclusão e exclusão dos estudos (processo de amostragem); (3) delimitação das informações a serem extraídas dos estudos selecionados; (4) avaliação crítica dos estudos incluídos; (5) interpretação dos resultados obtidos; e (6) apresentação da revisão de forma clara e estruturada.

A formulação da questão de pesquisa — "De que forma o 'Ser Professor' é impactado pela aquisição e desenvolvimento das competências digitais utilizadas pelas novas tecnologias na educação, e como isso afeta a sua identidade profissional e suas relações de trabalho?" — exigiu a adoção de uma estratégia metodológica capaz de orientar de forma rigorosa a identificação e a seleção de estudos relevantes na literatura científica. Considerando-se o delineamento qualitativo da pesquisa e seu interesse na compreensão das experiências, percepções e significados atribuídos pelos docentes às transformações impostas pelo uso das tecnologias digitais, optou-se pela utilização da estratégia PICO (População, Interesse, Contexto).

A estratégia PICO tem se mostrado particularmente apropriada para estudos de natureza qualitativa, uma vez que permite a delimitação clara e objetiva dos elementos essenciais da pergunta investigativa. No presente estudo, a **População (P)** foi definida como os professores do ensino superior, por serem os sujeitos diretamente envolvidos com os processos de ensino-aprendizagem mediados por tecnologias. O **Interesse (I)** recai sobre a aquisição e o

desenvolvimento das competências digitais no contexto educacional e os efeitos decorrentes desse processo sobre a identidade profissional e as relações de trabalho docente. O **Contexto (Co)** compreende o ambiente educacional contemporâneo, marcado pela presença crescente das tecnologias digitais e pelas demandas associadas à inovação pedagógica e à reconfiguração das práticas docentes. Apresentamos de maneira esquematizada as informações na nossa tabela 2.

A adoção da estratégia PICO viabilizou a construção de uma pergunta de pesquisa clara, focada e coerente com os objetivos do estudo. Além disso, fundamentou a definição dos descritores utilizados nas estratégias de busca nas bases de dados científicas, como BVS e SciELO. Isso assegurou a relevância dos achados para a problemática investigada.

Tabela 2 - A estratégia PICO

Elemento PICO	Descrição
P (População)	Professores do ensino superior (docentes universitários).
I (Interesse / Fenômeno)	Aquisição e desenvolvimento de competências digitais no uso de novas tecnologias educacionais.
Co (Contexto)	Ambientes educacionais contemporâneos, com foco na docência universitária e suas transformações no cenário digital.

Fonte: Própria.

Com o objetivo de responder à nossa pergunta de pesquisa, selecionamos as bases de dados para a busca de estudos que nos fornecessem sustentação teórica para nossa investigação.

As buscas foram realizadas no mês de agosto de 2025 em bases indexadoras de relevância científica, sendo elas: Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Pubmed (mantida pelo *U.S. National Library of Medicine/National*

Institutes of Health), que disponibiliza acesso ao MEDLINE e a outros conteúdos biomédicos de relevância internacional.

Nossos descritores seguiram a estruturação de acordo com a estratégia PICO, explicada anteriormente. Combinamos termos como teacher, professor, digital competence, professional identity e higher education. Vale ressaltar que, para cada base de dados, utilizamos descritores com diferentes combinações, com o objetivo de conseguir um maior número de estudos, como mostra a tabela abaixo.

Tabela 3 - Estratégia de Busca nas Bases de Dados

Base de Dados	Descritores	Filtros	Seleção de Tempo	Nº de Artigos
BVS	(teacher OR professor) AND ("digital competence" OR "digital skills" OR "ICT skills") AND ("higher education") AND ("professional identity")	Inglês, português, espanhol. Texto completo.	2013 a 2024.	10 Encontrados. 08 Selecionados.
SCIELO	Estratégia 1: (teacher) OR (professor) AND ("professional identity") AND ("higher education") Filtros: inglês / português / espanhol - texto completo.	Inglês, português, espanhol. Texto completo.	2013 a 2024.	03 Encontrados. 03 Selecionados.
	Estratégia 2: (professor) AND ("literacia digital") AND ("higher education"). Estratégia 3: (teacher OR professor OR faculty) AND ("work relations" OR "working conditions" OR "academic work") AND ("higher education" OR "university teaching") Nenhum artigo encontrado.			01 Encontrado. 01 Selecionado.
PUBMED	Estratégia 1: ("faculty" OR "university teacher"	Inglês, português, espanhol. Texto completo.	2013 a 2024.	18 Encontrados. 02 Selecionados.

	OR professor) AND ("professional identity" OR "teacher identity") AND ("higher education" OR "university teaching")			
	Estratégia 2: ("faculty" OR "university teacher" OR professor) AND ("digital competence" OR "digital literacy" OR "digital skills") AND ("higher education" OR "university teaching")			54 Encontrados. 05 Seleccionados.
	Estratégia 3: ("faculty" OR "university teacher" OR professor) AND ("work relations" OR "working conditions" OR "academic work") AND ("higher education" OR "university teaching")			46 Encontrados. 00 Seleccionados.

Fonte: Própria.

Para realizarmos nossa busca nas bases de dados, estabelecemos sólidos critérios de inclusão e exclusão, a saber: foram incluídos artigos publicados entre 2013 e 2024, nos idiomas português, inglês e espanhol, disponíveis na íntegra em formato completo. Consideramos estudos originais, revisões e pesquisas empíricas que abordassem a relação entre competências digitais, identidade docente e relações de trabalho no ensino superior. Foram excluídos editoriais, cartas ao editor, resumos de congresso, teses, dissertações e materiais que não apresentam relação direta com a temática proposta. Além de termos excluído estudos que não estivessem com acesso aberto e que estudassem populações diferentes da nossa pesquisa.

A seleção dos estudos aconteceu em etapas sucessivas, iniciando com a leitura dos títulos e resumos dos artigos encontrados, sendo selecionados segundo os critérios de inclusão e exclusão previamente definidos. A seguir, os artigos selecionados foram avaliados na íntegra, assegurando a pertinência à questão de pesquisa.

Como auxílio no processo de triagem e seleção dos artigos, utilizamos a plataforma Rayyan®, que consiste em uma ferramenta *online*, voltada para revisões sistemáticas e integrativas. Cabe destacar que foi utilizada a versão gratuita. Essa plataforma permite importar resultados de diferentes bases de dados, identificar e remover duplicatas de forma automatizada,

além de oferecer recursos para marcação dos critérios de inclusão e exclusão. Também é possível, com a utilização do Rayyan®, organizar os artigos em categorias, permitindo que as decisões de seleção sejam registradas de forma transparente, assegurando maior confiabilidade ao processo de análise.

Como apoio para o gerenciamento e organização das referências, utilizamos o Zotero®, que consiste em *um software* gratuito de gerenciamento bibliográfico. Esse *software* permite a importação direta de referências das bases de dados, o que auxilia na padronização das citações e na geração automática da lista de referências em diferentes estilos. Além de permitir armazenar em formato PDF os artigos selecionados, o que permite acesso ágil e organizado aos estudos, o que contribui para a realização da revisão integrativa.

Destacamos ainda que, em observância aos princípios éticos na pesquisa, e em conformidade com as recentes discussões sobre a utilização de ferramentas de Inteligência Artificial (IA) em pesquisas científicas, as ferramentas Gemini®, Chat Gpt 5.1®, Chat PDF®, foram empregadas exclusivamente como agentes de suporte metodológico operacional. A ética e o rigor científico foram mantidos a partir da delimitação das funções da IA em algumas fases da pesquisa, a saber:

1. Apoio no refinamento de descritores e termos de busca, otimizando a estratégia de busca em diferentes bases de dados;
2. Suporte e organização inicial e indexação dos artigos em *softwares* como Zotero e Rayyan;
3. Auxílio na construção de um roteiro para extração de dados preliminares para a construção dos quadros de revisão;
4. Resumo/Compreensão rápida das informações dos artigos selecionados para a formulação das categorias e triagem final;
5. Localização rápida de informações dos artigos selecionados com perguntas diretas para localizar rapidamente partes importantes após leitura integral dos artigos;
6. Preenchimento preliminar do roteiro de extração de dados.

É imperativo ressaltar que a responsabilidade intelectual total sobre a seleção, a análise crítica, a interpretação dos resultados e a elaboração do argumento final pertence integralmente aos autores. Assim, asseguramos que a IA funcionou como um facilitador dos processos, e não como um coautor ou substituto da capacidade de julgamento humano.

4.1 Resultados

Os resultados obtidos nesta revisão integrativa são apresentados a partir do processo de busca, seleção e análise crítica dos estudos selecionados nas bases de dados elencadas.

Após estabelecermos nossa estratégia de busca, que nos possibilitou a seleção de estudos relevantes sobre o impacto das tecnologias no “Ser Professor”, seguimos para a triagem destes. Conforme já explicamos anteriormente, organizamos os estudos em quadros esquematizados, que nos permitiram extrair informações essenciais sobre cada estudo. Seguimos para a análise aprofundada acerca dos estudos selecionados. Para darmos conta dessa etapa, construímos categorias temáticas, que traduzem os diferentes enfoques da literatura sobre a relação entre competências digitais, identidade docente e relações de trabalho no contexto do ensino superior de enfermagem.

Todo o processo de busca, triagem e seleção foi sistematizado e apresentado no fluxograma PRISMA, que quantifica o número de artigos encontrados, quantos foram excluídos em cada etapa, o que garante maior transparência a esta etapa do estudo.

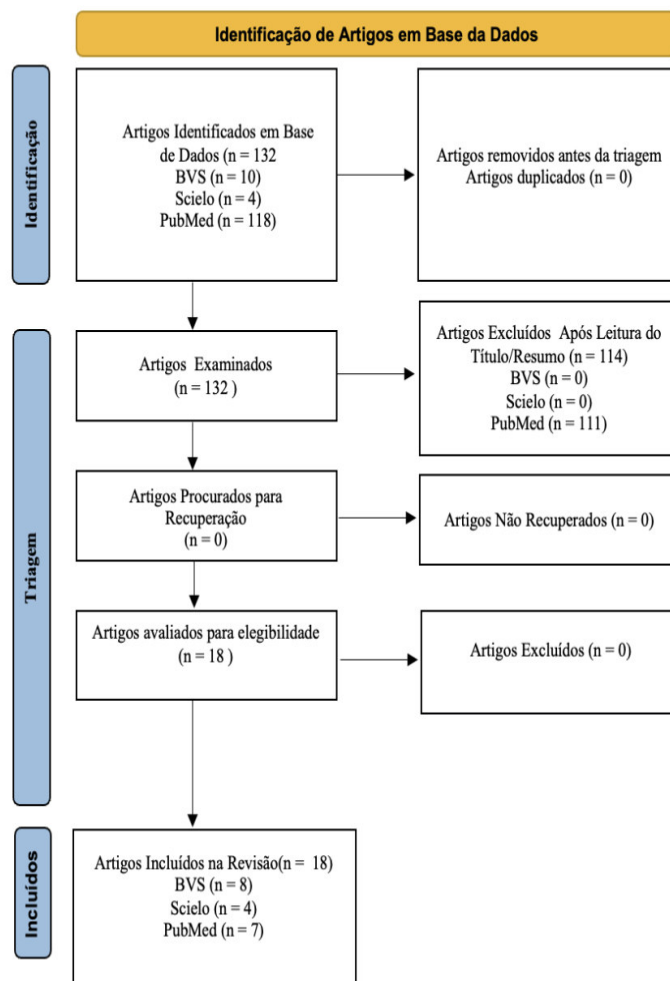
Figura 1 - Diagrama de Fluxo Prisma

Diagrama de fluxo PRISMA 2020 para novas revisões sistemáticas que incluíram pesquisas apenas em bancos de dados e registros
 Source: Page MJ, et al. BMJ 2021;372:n71. doi: 10.1136/bmj.n71. This work is licensed under CC BY 4.0. To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> – Modificado pelo Autor.

Com o objetivo de proporcionar transparência metodológica e clareza na apresentação dos achados, os estudos selecionados foram organizados em quadros de extração. Neles estão reunidas as informações consideradas mais relevantes para a apresentação dos estudos selecionados, o que possibilita uma compreensão abrangente do corpus analisado e fundamenta a construção das categorias temáticas desta revisão.

Quadro 1 - Base de Dados BVS

Nº	Referência	Título	Ano	País	Tipo de Estudo / Abordagem Metodológica	Participantes / Amostra	Instrumento ou Técnica de Coleta de Dados
1	ANTÓN <i>et al.</i> Digital Pandemic Stress in Higher Education in Venezuela. Eur J Investig Health Psychol Educ. [s. l.], v. 12, n. 12, p. 1878–1900, 2022. Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9777682 .	Digital Pandemic Stress in Higher Education in Venezuela.	2022	Venezuela	Pesquisa quantitativa	261 docentes	Questionário
2	GONÇALVES, L. B. de B.; PINTO, A. G. A.; PALÁCIO, M. A. V. Tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino de Enfermagem. Rev. urug. enferm. [s. l.], v. 17, n. 2, p. 1–15, 2022. Disponível em: http://rue.fenf.edu.uy/index.php/rue/article/view/365/438 .	Tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino de Enfermagem.	2022	Brasil	Estudo descritivo e exploratório, de abordagem qualitativa, realizado no ano de 2018, com nove docentes de um curso de graduação de Enfermagem de uma universidade pública localizada no interior cearense. Para o processo de produção dos dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas e procedeu-se à análise de conteúdo.	9 Docentes de um curso de graduação em enfermagem de uma universidade pública.	Entrevistas semiestruturadas
3	PARIGI, D. M. G. <i>et al.</i> Construção da identidade docente na formação de professores de enfermagem: reflexão mediada por tecnologias digitais. Rev. Esc. Enferm. USP , [s. l.], v. 49, n. spe, p. 144–149, 2015. Disponível em: http://www.revenf.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342015000800144 .	Construção da identidade docente na formação de professores de enfermagem: reflexão mediada por tecnologias digitais	2015	Brasil	Método: Estudo descritivo, exploratório, com abordagem qualitativa, realizado na disciplina presencial “Formação da Identidade Docente”, em 2012. Das atividades síncronas e assíncronas, quatro foram analisadas por meio da análise de conteúdo.	34 licenciados.	Aula com duração de 4 horas “Construção da Identidade Docente” - Metodologia do Ensino de Enfermagem II- Curso de licenciatura EEUSP.

4	ROCHA, B. dos A. C. Trabalho remoto no contexto da covid. [s. l.], p. 128-128, 2024. Disponível em: http://objdig.ufjf.br/51/dissert/951128.pdf .	Trabalho remoto no contexto da covid 19: representações de docentes idosos sobre a reconfiguração do ensino viabilizado por tecnologias eletrônicas/digitais	2024	Brasil	Pesquisa qualitativa, analítica, com referencial da Teoria das Representações Sociais.	15 Docentes idosos captados por bola de neve. semi-estruturado para a entrevista em profundidade.	A coleta de dados foi por instrumento estruturado sobre o perfil psicodemográfico e semi-estruturado para a entrevista em profundidade.
5	SANDÍ DELGADO, J. C. Desarrollo de competencias digitales en el profesor a través de juegos serios: un estudio de caso aplicado en la Universidad de Costa Rica (UCR). E-Cienc. inf. [s. l.], v. 10, n. 2, 2020. Disponível em: http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1659-41422020000200046&lng=en&nrm=iso&tlng=en .	Desarrollo de competencias digitales en el profesor a través de juegos serios: un estudio de caso aplicado en la Universidad de Costa Rica (UCR).	2020	Costa Rica	Abordagem de pesquisa mista descritiva-experimenta	195 docentes	Grupo Focal
6	SILVA, F. de O. <i>et al.</i> Experiência em aulas remotas no contexto da pandemia da COVID. Rev. enferm. UFPE on line , [s. l.], v. 15, n. 1, p. [1-17], 2021. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/view/247581/38514 .	Experiência em aulas remotas no contexto da pandemia da COVID.	2021	Brasil	Relato de experiência sobre aulas remotas durante a pandemia da COVID-19 desenvolvido por estudantes e professores de enfermagem de uma instituição de ensino superior particular, no primeiro semestre de 2020.	3 Estudantes e 3 professores de enfermagem em uma instituição de ensino superior privada	Relato e Experiência
7	SILVEIRA, A. da <i>et al.</i> Estratégias e desafios do ensino remoto na Enfermagem. Enferm. foco (Brasília) , [s. l.], v. 11, n. 5, p. 98-103, 2020.	Estratégias e desafios do ensino remoto na Enfermagem.	2020	Brasil	Relato de experiência desenvolvido por docentes de cursos de graduação em Enfermagem, sobre as estratégias utilizadas para o ensino remoto, em virtude do distanciamento social frente	6 Docente de Universidades	Relato de Experiência

	Disponível em: http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/4302/1031 .				à pandemia do novo coronavírus.		
8	WINTERS, J. R. da F. <i>et al.</i> Remote teaching during the COVID. Rev. Bras. Enferm. (Online) , [s. l.], v. 76, n. supl.1, p. e20220172-e20220172, 2023. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672023000300153 .	Remote teaching during the COVID.	2023	Brasil	Estudo qualitativo, tipo ação-participante, fundamentado nos preceitos teórico-metodológicos de Paulo Freire.	17 docentes da área da saúde.	Dois círculos de Cultura Virtual realizados no primeiro semestre de 2021.

Fonte: Própria.

Quadro 2 - Base de Dados BVS

Nº	Título	Objetivo(S)	Principais resultados	Conclusões / Implicações
1	Digital Pandemic Stress in Higher Education in Venezuela.	estudar a incidência de estresse gerado pela pandemia da COVID-19 relacionado ao uso de tecnologias digitais de ensino entre professores universitários na Venezuela, identificar possíveis lacunas de gênero nesse estresse digital e compará-lo com o de professores em países latino-americanos com baixos níveis de digitalização	Constatou-se que os professores venezuelanos têm menor competência digital e menor estresse digital do que seus colegas em países fracamente digitalizados, e que o estresse digital diminuiu à medida que a competência digital aumenta. Além disso, entre os professores venezuelanos, houve uma forte disparidade de gênero no estresse digital, que foi maior entre as mulheres em todas as áreas, exceto em Ciências da Saúde. Essa disparidade de gênero é específica da Venezuela,	Recomenda-se que as universidades aumentem a formação digital dos professores, especialmente em termos de desenvolvimento de competências técnico-pedagógicas. Da mesma forma, seria conveniente que as universidades desenvolvessem protocolos fechados quanto ao uso de determinadas plataformas de aprendizagem, a fim de isentar os professores de certos tipos de tomada de decisão, como quais ferramentas usar para cada atividade, e, nesse sentido, concentrar-se na formação do corpo docente.

			pois difere daquela observada em países com baixos níveis de digitalidade. De acordo com os resultados, recomendamos urgentemente o investimento de recursos na formação digital dos docentes, especialmente no que diz respeito à integração de professoras.	
2	Tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino de Enfermagem.	Conhecer o processo de integração de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), facilidades e limites percebidos por docentes de um curso de graduação em Enfermagem.	As TDIC têm sido integradas às práticas docentes em diferentes perspectivas, em atividades teóricas e práticas, a partir do uso de aplicativos móveis de simulação de práticas, redes sociais, links para websites, grupos de WhatsApp® e vídeos-aulas. Ademais, a integração dessas tecnologias ampliam a criação de estratégias que promovem a participação ativa do educando, oferecendo espaços de reflexão, autonomia, bem como o desenvolvimento da criatividade. Os docentes destacam a interatividade e comunicação, o acesso a recursos que não estão disponíveis na Universidade, como modelos anatômicos, manequins/simuladores de procedimentos de Enfermagem. Dentre os limites, as questões estruturais, de acesso à internet, ausência de políticas institucionais e educação permanente são fatores que demandam maior atenção para que aconteça uma efetiva integração pedagógica das TDIC.	Embora represente um processo inicial, percebe-se um potencial para continuidade e expansão das TDIC em diferentes ambientes e disciplinas. Esforços têm sido empreendidos pelos docentes para integrar essas tecnologias ao contexto das atividades pedagógicas no curso de Enfermagem.
3	Construção da identidade docente na formação de professores de enfermagem: reflexão mediada por tecnologias digitais	Analisar o processo de formação da identidade docente sob a perspectiva do passado, presente e futuro na formação de professores de enfermagem por meio da integração de tecnologias digitais.	No bate-papo, foram identificadas impressões e reflexões positivas e negativas sobre a formação da própria identidade (seis categorias); no “Túnel do Tempo”, a projeção da identidade futura (quatro categorias); no “Portfólio”, a percepção da própria identidade (quatro categorias); e na avaliação da aula, a percepção das experiências vivenciadas na aula (duas categorias).	A integração das tecnologias digitais promoveu, de forma colaborativa, a discussão e a compreensão pelos alunos sobre como sua identidade se forma e a projeção de sua identidade futura, alinhadas ao perfil e ao papel do professor demandados no mundo atual. DESCRITORES Educação em Enfermagem; Tecnologia Educacional; Ensino Superior; Inovação.
4	Trabalho remoto no contexto da covid 19: representações de	Conhecer as representações sociais sobre o trabalho remoto viabilizado por tecnologias eletrônicas/digitais	Participaram 13(87%) mulheres e dois (13%) homens, com idade entre 60 e 78 anos. Os dados	Políticas públicas de inserção tecnológica e inclusão digital são urgentes, pois ficaram evidentes a capacidade dos

	docentes idosos sobre a reconfiguração do ensino viabilizado por tecnologias eletrônicas/digitais	para os professores idosos em tempos de pandemia da Covid-19; identificar as ferramentas on-line utilizadas por eles; analisar as estratégias aplicadas para lidar com tais tecnologias e descrever as reconfigurações e formas de trabalho on-line praticadas durante a pandemia de Covid-19 à luz de suas representações sociais.	maioritários são: nove (60%) com Pós-graduação stricto sensu, nove (60%) trabalham em instituições públicas, 13 (87%) trabalham mais de oito horas por dia, e 11 (73%) atuam no ensino superior. O processamento das entrevistas indicou 71% de aproveitamento, com geração de cinco classes lexicais. Os docentes idosos aderiram ao ensino remoto, mas com sobrecargas e inseguranças pela pandemia, potencializadas pela necessidade de aprender novas formas de ensinar no decorrer do próprio trabalho. As representações sociais se organizaram na relação entre aluno, professor e espaço virtual, com esforços cognitivos e afetivos de reinterpretação da sala de aula, da aula em si, da relação professor-aluno e das formas de ensinar e aprender. O ensino remoto evidenciou as desigualdades sociais dos grupos e a precariedade do acesso às redes, culminando em baixa participação nas atividades. A readaptação da rotina com a reconfiguração do cotidiano implicou em reorganização pessoal-laboral e novos aprendizados para manusear os equipamentos virtuais, bem como as novas estratégias de ensino mais participativas. Houve ampliação da carga horária de trabalho, adensamento das responsabilidades que reverberou na saúde física, mental e emocional dos docentes idosos.	docentes idosos de se reinventarem para atenderem às demandas da pandemia de Covid-19. A educação permanente é uma estratégia para que os professores se atualizem e aprendam a lidar com os equipamentos e recursos eletrônicos/digitais com mais eficiência. Conhecer o contexto do trabalho e o quanto o docente idoso está apto para desempenhar suas funções são condições para se traçar estratégias inclusivas nas novas modalidades de ensino, além de cuidados planejados alinhados ao seu cotidiano e às suas condições de realização para bem cuidá-lo.
5	Desarrollo de competencias digitales en el profesorado a través de juegos serios: un estudio de caso aplicado en la Universidad de Costa Rica (UCR).	Analisar o nível de aceitação entre docentes em relação às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) envolvidas, em particular jogos sérios, e avaliar as competências. Descrever a aplicação de uma metodologia utilizada para organizar a experiência do corpo docente	Os resultados revelaram que os docentes aceitam jogos sérios e registram uma mudança de opinião em relação às variáveis que influenciam sua adoção no ensino. Em conclusão, a experiência revelou motivação e interesse em participar de atividades de treinamento para o desenvolvimento de competências digitais por parte do corpo docente.	É importante destacar a disposição das autoridades de gestão da universidade em apoiar projetos e atividades futuras relacionadas ao desenvolvimento profissional docente em tecnologias digitais por meio de jogos sérios.
6	Experiência em aulas remotas no contexto da pandemia da COVID.	Analisar o nível de aceitação entre docentes em relação às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) envolvidas, em particular jogos sérios, e avaliar as	A pandemia da COVID-19 ocasionou desafios no campo educacional e, devido a necessidade de isolamento e distanciamento social, o uso das	A necessidade emergencial do uso das tecnologias digitais teve implicações para estudantes, professoras e gestores, mesmo diante os benefícios no processo de ensino e

		competências. Descrever a aplicação de uma metodologia utilizada para organizar a experiência do corpo docente	tecnologias digitais foi necessário para a continuidade do processo de ensino-aprendizagem. O formato das aulas remotas contribuiu para a formação dos estudantes como na autonomia, criatividade e desenvolvimento de habilidades. Todavia, professoras e estudantes tiveram dificuldades como no uso do recurso virtual, na internet intermitente, na demanda maior de tempo e dependência da tecnologia para a realização das atividades.	aprendizado, como na (re)adaptação ao formato remoto e a incipiência de capacitações para o uso das tecnologias da informação e comunicação.
7	Estratégias e desafios do ensino remoto na Enfermagem.	Relatar experiências de estudantes e professoras de enfermagem em aulas remotas no contexto da pandemia da COVID-19.	Em um curto período foi necessário adaptar o ensino por meio do uso de novas tecnologias digitais, a fim de proporcionar momentos significativos e que contribuíssem com a formação dos estudantes. Dentre os principais desafios está a dificuldade de acesso à internet pelos discentes, o que pode ocasionar na evasão e interferir na aprendizagem. Estratégias como o uso de tecnologias interativas mostraram-se como facilitadoras para o ensino remoto.	O desafio do docente no processo de ensino remoto está pautado na dificuldade do uso de novas tecnologias e no modo como deixar as aulas mais motivacionais, atrativas e significativas.
8	Remote teaching during the COVID.	Relatar as estratégias utilizadas por docentes de cursos de graduação em Enfermagem do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina, e os desafios frente ao ensino remoto durante a pandemia pelo novo coronavírus.	Emergiram seis temas geradores para discussão, os quais despertaram nos participantes sentimentos e perspectivas em relação ao processo do ensino remoto no contexto pandêmico, com ênfase a temática conectividade, que gerou o diálogo por meio de relatos de experiências pessoais.	A pandemia trouxe repercussões em setores como a saúde e a educação. Os docentes dialogam sobre sua vivência em criar, recriar e se adaptar ao ensino remoto e os desafios frente ao processo ensino-aprendizagem, elencando o agravamento da saúde mental e a necessidade de aprender novas tecnologias digitais.

Fonte: Própria.

Quadro 3 - Base de Dados Scielo

Nº	Referência	Título	Ano	País	Tipo de Estudo / Abordagem Metodológica	Participantes / Amostra	Instrumento ou Técnica de Coleta de Dados
1	SANTOS, Carolina Costa; PEREIRA, Fátima; LOPES, Amélia. Efeitos da intensificação do trabalho no ensino superior: da fragmentação à articulação entre investigação, ensino, gestão académica e transferência de conhecimento. Rev. Port. de Educação , Braga, v. 29, n. 1, p. 295-321, jun. 2016. Disponível em < http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872016000100013&lng=pt&nrm=iso >. acessos em 27 ago. 2025. https://doi.org/10.21814/rpe.6820 .	Efeitos da intensificação do trabalho no ensino superior: da fragmentação à articulação entre investigação, ensino, gestão académica e transferência de conhecimento.	2016	Portugal	Abordagem qualitativa	Não informado	Grupo Focal
2	RECH, RAC; BOFF, ET DE O.. A constituição da identidade docente e suas implicações nas práticas educativas de professores de uma universidade comunitária. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , v. 262, pág. 642-667, conjunto. 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/rbeped/a/4BKbgc6L3B5GPxP	A constituição da identidade docente e suas implicações nas práticas educativas de uma universidade comunitária.	2021	Brasil	Abordagem qualitativa	18 Docentes	Entrevista semiestruturada

	98RwfsDr/?lang=pt. Acesso em: 25 ago. 2025.							
3	MELLINI, C. K.; OVIGLI, D. F. B. IDENTIDADE DOCENTE: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE BIOLOGIA INICIANTE. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte), v. 22, p. e16364, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/epec/a/VmpN3GScXLpB4kY3xF3TPB/?lang=pt . Acesso em: 25 ago. 2025.	IDENTIDADE DOCENTE: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE BIOLOGIA INICIANTE	2020	Brasil	Abordagem qualitativa	4 Docentes	Entrevistas semiestruturadas	
4	GIMBE, André et al . Diagnóstico de competências digitais docentes em el entorno universitario: estudio de caso en la Universidad Lusíada de Luanda. MyS, Santiago de Cuba , v. 21, n. 1, p. 109-125, marzo 2024 . Disponível en < http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-48672024000100109&lng=es&nrm=iso >. acessado en 26 agosto 2025. Epub 16-Feb-2024.	Diagnóstico de competencias digitales docentes en el entorno universitario: estudio de caso en la Universidad Lusíada de Luanda.	2024	Cuba	Pesquisa de métodos qualitativos e quantitativos	31 docentes	Questionário	

Fonte: Própria.

Quadro 4 - Base de Dados Scielo

Nº	Título	Objetivo(S)	Principais resultados	Conclusões / Implicações
1	Efeitos da intensificação do trabalho no ensino superior: da fragmentação à articulação entre investigação, ensino, gestão académica e transferência de conhecimento.	Discutir a identidade académica e as dimensões do trabalho do professor universitário – ensino, investigação, gestão académica e prestação de serviços à comunidade/transferência de conhecimento – face ao cenário atual de transformações.	Os resultados destacam a identidade académica delineada pela intensificação do trabalho e o desejo da articulação entre as dimensões do trabalho docente, visando romper a fragmentação da profissão.	Podemos perceber o processo da (re)construção desta identidade, que carrega experiências anteriores, particulares a cada professor, mas que as articula com a instituição de trabalho, com o contexto e o cenário em que a profissão se desenvolve e que não está somente relacionada com os papéis como investigação, ensino, gestão académica ou transferência de conhecimento, apesar de perpassar essas atividades.
2	A constituição da identidade docente e suas implicações nas práticas educativas de professores de uma universidade comunitária.	Identificar e analisar os fatores que influenciaram na constituição da identidade docente e as suas implicações nas práticas educativas de um grupo de professores do ensino superior de uma universidade comunitária.	São necessários, no âmbito da instituição, processos de profissionalização continuados que possibilitem que os saberes da prática sejam problematizados e reconstruídos pelos professores, tanto individual como coletivamente.	Faz-se necessário, no âmbito da instituição, processos de profissionalização continuados, que possibilitem que os saberes da prática sejam problematizados e reconstruídos pelos professores, tanto individual como coletivamente.
3	IDENTIDADE DOCENTE: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE BIOLOGIA INICIANTE	Compreender, a partir das percepções de quatro egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas oferecido por uma IES pública, como se constitui a identidade profissional docente em relação aos saberes construídos pelos professores de Biologia iniciantes.	Foi possível observar que a identificação com a profissão durante a formação inicial está relacionada com a intenção do aluno em seguir a carreira docente logo nos primeiros anos do curso de graduação	Os pontos evidenciados a partir dos dados levantados e discutidos aqui são contribuições para a pesquisa em Ensino de Biologia, bem como para a pesquisa a Formação de Professores de Biologia. No entanto, apesar de apresentar informações que contribuem para a compreensão da identidade docente de Professores de Biologia iniciantes e a sua constituição, há ainda um longo caminho a ser percorrido a fim de promover e ampliar espaços de diálogo acerca da temática, o que enseja a realização de novas pesquisas em continuidade a esta.
4	Diagnóstico de competências digitais docentes en el entorno universitario: estudio de caso en la Universidad Lusíada de Luanda.	Identificar lacunas na integração de competências digitais em ambientes de formação híbridos.	Os resultados revelaram variabilidade significativa no alinhamento das práticas docentes com as políticas institucionais e nacionais sobre o uso pedagógico das TICs.	Concluiu-se que há necessidade de implementar estratégias de formação e apoio contínuo para fortalecer as práticas de ensino nesse sentido, a fim de promover um ambiente educacional mais inclusivo e alinhado às políticas institucionais e nacionais.

Fonte: Própria.

Quadro 5 - Base de Dados PubMed

Nº	Referência	Título	Ano	País	Tipo de Estudo / Abordagem Metodológica	Participantes / Amostra	Instrumento ou Técnica de Coleta de Dados
1	EL-SOUSSI, A. The shift from face-to-face to online teaching due to COVID-19: its impact on higher education faculty's professional identity. <i>International Journal of Educational Research Open</i> , [S.l.], v. 3, p. 100139, 2022. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100139 . Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35233543/ . Acesso em: 26 ago. 2025.	The shift from face-to-face to online teaching due to COVID-19: its impact on higher education faculty's professional identity.	2022	Reino Unido	Abordagem qualitativa	4 Professores universitários	Entrevistas Semiestruturadas
2	VAN LANKVELD, T et al. Supporting a teacher identity in health professions education: AMEE Guide No. 132. <i>Medical Teacher</i> , Londres, v. 43, n. 2, p. 124-136, fev. 2021. DOI: https://doi.org/10.1080/0142159X.2020.1838463 . Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33153338/ . Acesso em: 26 ago. 2025.	Supporting a teacher identity in health professions education: AMEE Guide No. 132. <i>Medical Teacher</i> ,	2021	Inglaterra	Revisão de literatura	Literatura da última década sobre a identidade docente no campo das profissões da saúde educação.	Não fornecidos
3	GUILLÉN-GÁMEZ, F. D.; RUIZ-PALMERO, J.;	Digital competence of teachers in the use of	2023	Países Baixos	Modelo causal por meio de modelagem de equações estruturais de mínimos	1740 Participantes	Pesquisa on-line

	GARCÍA, M. G. Digital competence of teachers in the use of ICT for research work: development of an instrument from a PLS-SEM approach. <i>Education and Information Technologies</i> , Dordrecht, v. 28, p. 1-21, 15 maio 2023. DOI: https://doi.org/10.1007/s10639-023-11895-2 . Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/37361788/ . Acesso em: 26 ago. 2025.	ICT for research work: development of an instrument from a PLS-SEM approach.			quadrados parciais (PLS-SEM).		
4	FERNANDES, C. N. D. S.; SOUZA, M. C. B. M. E. Teaching in higher education in nursing and identity construction: entry, career and permanence. <i>Revista Gaúcha de Enfermagem</i> , Porto Alegre, v. 38, n. 1, e64495, 26 jun. 2017. DOI: https://doi.org/10.1590/1983-1447.2017.01.64495 . Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28658396/ . Acesso em: 26 ago. 2025.	Teaching in higher education in nursing and identity construction: entry, career and permanence.	2017	Brasil	Abordagem qualitativa	11 Professores	Entrevista semiestruturada
5	AMARE, E. M.; ZEGEYE, R. T.; WONDIE, A. G.; ANDARGIE, B. A. Surveying the digital competencies of health educators at Ethiopian	Surveying the digital competencies of health educators at Ethiopian	2024	Etiópia	Abordagem quantitativa	498 Educadores	Ferramenta de avaliação de nível de competência digital.

	profession educators at Ethiopian higher education institutions. <i>Ethiopian Journal of Health Sciences</i> , Addis Ababa, v. 34, n. 4, p. 281-289, jul. 2024. DOI: https://doi.org/10.4314/ejhs.v34i4.4 . Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/39981015/ . Acesso em: 26 ago. 2025.	higher education institutions.					
6	MOREIRA-CHOEZ, J. S.; ZAMBRANO-ACOSTA, J. M.; LÓPEZ-PADRÓN, A. Digital teaching competence of higher education professors: self-perception study in an Ecuadorian university. <i>F1000Research</i> , [S.l.], v. 12, p. 1484, 29 out. 2024. DOI: https://doi.org/10.12688/f1000research.139064.2 Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/39539632/ . Acesso em: 26 ago. 2025.	Digital teaching competence of higher education professors: self-perception study in an Ecuadorian university.	2024	Ecuador	Abordagem Quantitativa	277 Professores	Questionário DigCompEdu Check-In enviado por e-mail.
7	SALTOS-RIVAS, R.; NOVOA-HERNÁNDEZ, P.; RODRÍGUEZ, R. S. Understanding university teachers' digital competencies: a systematic mapping study. <i>Education and Information Technologies</i> , Dordrecht, v. 28, p. 1-52, 18 maio 2023.	Understanding university teachers' digital competencies: a systematic mapping study.	2023	Países Baixos	Abordagem quantitativa	53 estudos primários	Mapeamento sistemático da literatura publicada até 2021 em periódicos indexados pela Scopus e Web of Science (WOS).

	DOI: https://doi.org/10.1007/s10639-023-11669-w . Disponível em: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/37361821/ . Acesso em: 26 ago. 2025.						
--	--	--	--	--	--	--	--

Fonte: Própria.

Quadro 6 - Base de Dados PubMed

Nº	Título	Objetivo(S)	Principais resultados	Conclusões / Implicações
1	The shift from face-to-face to online teaching due to COVID-19: its impact on higher education faculty's professional identity.	Investigar o impacto do ensino online sobre a identidade profissional dos professores, nomeadamente as suas crenças e papéis.	Os resultados mostraram que a identidade profissional dos professores sofreu algumas mudanças fases de instabilidade à medida que surgiam tensões entre a maneira como se viam a si próprios, as suas crenças e as suas práticas no ambiente online. Os professores vivenciaram mudanças relacionadas às suas práticas pedagógicas, gerenciais e sociais, papéis e práticas.	Este estudo apresenta diversas limitações associadas ao seu escopo. Neste Estudo, apenas quatro professores de inglês foram entrevistados. Entrevistando mais participantes ensinando diferentes disciplinas teriam proporcionado experiências mais ricas dados. No entanto, a credibilidade desta pesquisa foi reforçada pelos dados triangulação de fontes (Patton, 2002), uma vez que os instrutores entrevistados pertenciam a quatro instituições de ensino superior diferentes, o que resultou em melhores representatividade das perspectivas dos professores sobre sua identidade profissional.
2	Supporting a teacher identity in health professions education: AMEE Guide No. 132. <i>Medical Teacher</i> ,	Oferecer recomendações sobre como apoiar e fortalecer a identidade docente.	Os professores podem ter dificuldade em conciliar os seus diferentes papéis e podem ver as suas diferentes identidades como hierárquicas ou compartimentadas, em vez de se cruzarem ou se separarem. Portanto, é importante para organizações, indivíduos, e desenvolvimento do corpo docente para prestar atenção ao desenvolvimento, apoio e valorização da identidade do professor.	Apoiar a identidade do professor é, ou certamente deveria ser, uma foco principal para desenvolvedores de professores e organizações de saúde com uma missão educacional. Acreditamos que chegou a hora passarmos a considerar o apoio à identidade do professor como um valor e um objetivo essencial para todas as instituições envolvidas na saúde educação profissional.
3	Digital competence of teachers in the use of ICT	Examinar os fatores que influenciam a integração de TIC no processo de pesquisa do	Resultados revelaram um caminho de influência significativo da integração de fatores para habilidades	Embora a qualidade dos recursos e a ansiedade de TIC tenham tido efeitos significativos no modelo causal, eles não tiveram um grande

	for research work: development of an instrument from a PLS-SEM approach.	professor do Ensino Superior e a relação entre eles.	digitais, ética, fluxo digital e intenção de comportamento.	impacto na integração de recursos digitais pelos professores. O total desses fatores correspondeu a 48,20% da variância na integração do pesquisador dos recursos digitais específicos a serem usados no processo de pesquisa. Esses resultados confirmam que esse modelo é eficaz para explicar a integração tecnológica dos professores para usar TIC no trabalho de pesquisa.
4	Teaching in higher education in nursing and identity construction: entry, career and permanence.	Identificar e analisar a relação entre os processos biográficos e relacionais na constituição da identidade profissional dos docentes dos cursos de enfermagem em instituições de ensino superior no estado de Goiás, Brasil.	Foram identificadas três categorias temáticas: O ingresso na docência do ensino superior em enfermagem; O processo de constituição identitária do docente em enfermagem e Identidade, trajetória e permanência na profissão docente.	A constituição da identidade profissional docente exigiu uma complexa negociação entre os aspectos biográficos e relacionais, evidenciando a busca por mecanismos de desenvolvimento profissional docente.
5	Surveying the digital competencies of health profession educators at Ethiopian higher education institutions.	Avaliar a competência digital de educadores profissionais de saúde na educação médica etíope.	Mais da metade trabalhava em instituições de pesquisa e ocupava cargos acadêmicos como professores assistentes ou superiores. Cerca de 10% eram iniciantes em habilidades digitais, com mais da metade em nível de explorador. Apenas uma pequena porcentagem era especialista. A maioria apresentava baixa competência em habilidades digitais, com apenas 7,2% apresentando alta competência. Não houve associação significativa entre competência em habilidades digitais e fatores como o tipo de instituição, programa, tipo de curso ou nível acadêmico.	Há uma notável carência de competência em habilidades digitais entre os docentes, sendo que a maioria deles carece de expertise nessa área. Os educadores precisam de orientação, incentivo colaborativo e troca de conhecimento para aprimorar suas competências digitais e utilizar a tecnologia de forma eficaz em seu ensino.
6	Digital competence of higher education professors: self-perception study in an Ecuadorian university.	Analisar o nível auto percebido de competência docente digital (CDT) do corpo docente da Universidade Técnica de Manabí (UTM), Equador Estabelecer a relação entre idade, sexo e variáveis do perfil acadêmico com a competência docente digital.	Os dados revelaram que as categorias “integrador” e “especialista” alcançaram níveis elevados em todas as competências. Em particular, 48,74% dos participantes foram classificados na categoria integrador na competência de habilidades de facilitação, enquanto 46,21% se posicionaram como integradores na competência de avaliação e feedback	Conclui-se que as competências auto percebidas pelos docentes situam-se nas categorias intermediárias como integrador e especialista. Da mesma forma, as variáveis idade, sexo e perfil acadêmico diferem no nível de pedagogia digital, o que produz uma relação inconsistente, com exceção da variável avalia e fornece feedback, onde foi significativa.
7	Understanding university digital teachers'	Fornecer uma visão geral da literatura que abordou os fatores que explicam, ou são explicados, pelas competências digitais de	A análise permitiu-nos concluir o seguinte: 1) há um número crescente de contribuições que visam compreender a aquisição de competências digitais,	Por fim, ter professores digitalmente competentes não deve ser considerado um fim, mas sim um requisito necessário para o aprimoramento da atividade docente-profissional dos professores

	competencies: a systematic mapping study.	professores universitários.	especialmente de fatores externos; 2) Os professores universitários europeus, e mais especificamente espanhóis, de múltiplas disciplinas são os mais estudados população; 3) a maioria dos estudos adotou abordagens quantitativas para explicar, mas não para provar causalidade; 4) há uma grande heterogeneidade de relações e resultados que explicam as competências digitais de professores universitários. As implicações desses resultados são discutidas com o objetivo de identificar lacunas que abram espaço para pesquisas futuras.	universitários. Embora escassas, as evidências que sustentam este último ponto mostram que professores digitalmente competentes são mais propensos a ter atitudes positivas em relação ao uso das TIC no ensino, na formação em TIC e em modalidades de aprendizagem online.
--	---	-----------------------------	--	--

Fonte: Própria.

4.2 Discussão

Os estudos selecionados foram organizados em quatro categorias temáticas que emergiram da análise. São elas: 1) as competências digitais como demanda emergente na docência; 2) as transformações na identidade profissional do professor; 3) as relações de trabalho e condições docentes no contexto digital e 4) a experiência de ensino durante a pandemia de COVID-19. Essa organização trouxe a possibilidade de compreendermos de maneira mais aprofundada como os diferentes aspectos investigados se articulam e impactam o “ser professor”.

4.2.1 As competências digitais como demanda emergente na docência

Os estudos analisados evidenciam que o domínio das competências digitais deixou de ser um diferencial e passou a constituir uma exigência para o exercício da docência no ensino superior. De acordo com os estudos analisados, as competências digitais não se restringem apenas ao saber usar as ferramentas tecnológicas, mas abrangem dimensões pedagógicas, comunicacionais e críticas, que influenciam diretamente a forma como os professores planejam, conduzem e avaliam suas práticas. Essa categoria emerge da recorrência com que os artigos abordam as demandas de atualização constante, os desafios na formação de professores e as percepções sobre a integração das tecnologias ao ensino de maneira segura, ética e inclusiva.

De acordo com Sandí Delgado (2020), as competências digitais e as habilidades tecnológicas constituem fatores essenciais para os professores nesse novo contexto da educação no século XXI. Desenvolver tais competências é de extrema importância para que professores possam se integrar efetivamente às tecnologias digitais nos processos de ensino, principalmente para utilizar novas ferramentas que sejam inovadoras e permitam motivar os estudantes.

Ainda para o autor supracitado, existem poucas oportunidades para o desenvolvimento dessas competências digitais entre os professores, assim se faz necessário melhorar a estrutura educacional tanto em termos financeiros quanto em relação às oportunidades de aperfeiçoamento por parte dos professores.

O uso das ferramentas digitais não deve deixar de ser articulado ao projeto pedagógico da disciplina, devendo haver uma interseção entre tecnologia e conteúdo, o que implica na real aproximação do professor com as novas ferramentas digitais, pois competências digitais perpassa sobretudo, a capacidade de integrar formas inovadoras de ensino com um

processo de ensino-aprendizagem que desenvolvam as habilidades reflexivas e críticas dos estudantes, potencializando a formação (SANDÍ DELGADO, 2020).

O estudo apresentado por Gimbe (2024) destaca a importância da integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) ao ensino superior. Além disso, ressalta que a educação inclusiva com professores capacitados para utilizarem as ferramentas tecnológicas é uma necessidade incluída nos objetivos de desenvolvimento sustentável descritos na Agenda 2030 da ONU. Ou seja, trabalhar as competências digitais de professores é uma resposta às necessidades de melhorar as práticas pedagógicas em um novo cenário educacional.

Nesse mesmo estudo, destaca-se, dentro da realidade identificada, uma grande dificuldade na utilização das novas tecnologias digitais de maneira criativa e transformadora, sobretudo devido à falta de habilidade dos professores frente a essas tecnologias, além de as práticas tradicionais de ensino também serem um fator limitador na utilização dessas novas possibilidades. A problemática central apontada reside na insuficiência metodológica e epistemológica para integrar as competências digitais de forma eficaz e sistemática ao cenário educacional.

Sabemos que é urgente a necessidade de desenvolvimento de competências digitais entre os professores da educação superior, mas, para que de fato as novas tecnologias sejam implementadas nos cenários educacionais, é preponderante que professores recebam contínuo apoio em sua formação. Somente desta maneira será possível alinhar as práticas pedagógicas com as tecnologias emergentes, criando cenários de formação mais inclusivos e democráticos (Gimbe, 2024).

No estudo proposto por Guillén-Gámez, Ruiz-Palmero e García (2023), é apresentada uma outra perspectiva sobre a aquisição das competências digitais, destacando que o professor, em seu processo de investigação, também precisa se aproximar dos novos modelos tecnológicos. Nesse contexto, é preciso desenvolver habilidades que permitam a integração dos recursos digitais com a pesquisa. O professor precisa de um estado de motivação e prazer ao usar a tecnologia, que os autores nomeiam como fluxo digital, mas, para tanto, é preciso que suas habilidades digitais sejam plenamente desenvolvidas.

Um ponto importante que influencia diretamente a motivação do professor na utilização das ferramentas tecnológicas consiste na qualidade e acessibilidade dos recursos e infraestrutura tecnológicas oferecidas, além também da formação contínua e do uso constante das habilidades digitais. Assim, as competências digitais incluem tanto o domínio técnico quanto aspectos motivacionais, éticos e ambientais que facilitam a integração da tecnologia no trabalho do professor enquanto investigador (Guillén-Gámez; Ruiz-Palmero; García, 2023).

Um professor competente na sociedade das inovações tecnológicas precisa possuir bons níveis em todos os fatores para se desenvolver, seja em termos de habilidades, seja em termos motivacionais, visto que ser digitalmente competente é ser capaz de integrar técnica, motivação e ética, garantindo uma efetiva integração dos recursos digitais Ao Trabalho Produzido (Guillén-Gámez, Ruiz-Palmero, García, 2023).

De acordo com o estudo feito por Guillén-Gámez, Ruiz-Palmero e García (2023), a incorporação das tecnologias ao trabalho gera um nível considerável de ansiedade que só parece reduzir à medida que essas ferramentas passam a ser utilizadas de forma recorrente, promovendo o aprimoramento das habilidades digitais, ou seja, desenvolver competências digitais, tendo maior aproximação com sua utilização contínua, também é um fator importante para reduzir a visão negativa acerca dessas novas ferramentas, diminuindo a resistência em sua utilização e aumentando a sua integração às atividades científicas.

Ser digitalmente competente para um professor traz algumas possibilidades como: conseguir lidar com as novas demandas do ensino, seja em relação a ambientes digitais de aprendizagem seja em relação a inovação metodológica; ter capacidade de se adaptar a um novo contexto educacional, conseguindo integrar diferentes recursos tecnológicos para enriquecer o processo ensino-aprendizagem facilitando a inovação educacional e o desenvolvimento de práticas centradas no estudante; reduzir as desigualdades digitais, desenvolver estas competências têm papel crucial na diminuição da exclusão social entre professores, fortalecendo o acesso e uso de novas tecnologias dentro do ensino superior; possibilita a participação de professores em cenários educacionais mediados por tecnologias como os ambientes virtuais de aprendizagem; por fim, impulsiona o desenvolvimento profissional contínuo e favorece a qualidade da educação, onde um ensino de qualidade deve responder às demandas atuais e melhorar o envolvimento dos estudantes no processo formativo (Guillén-Gámez; Ruiz-Palmero; García, 2023).

A experiência digital do professor sofre influência de diversos fatores que vão desde aspectos pessoais até contextos sociais em que o trabalho é desenvolvido. Algumas características sociodemográficas que influenciam a aquisição de competências digitais versam sobre a idade do professor, em que os mais jovens tendem a estar mais afeitos às mudanças tecnológicas, o país ou contexto social em que o trabalho do professor é desenvolvido, o que demonstra diferenças significativas entre contextos sociais distintos (Guillén-Gámez; Ruiz-Palmero; García, 2023).

Outros fatores que contribuem para a experiência digital do professor têm relação com a formação e qualificação profissional, em que professores de áreas mais tecnológicas têm

maior impacto dessas ferramentas em seu trabalho. O acesso e uso das tecnologias também desempenham forte influência sobre o professor; estar em contato constante com ferramentas tecnológicas auxilia no fortalecimento da experiência digital. Outro aspecto importante nesse contexto é o apoio institucional. Quanto maior o suporte recebido pelo professor, mais favorável é sua experiência digital. Por fim, atitudes, motivação e percepção são questões que não podem ser deixadas de lado em se tratando de experiência digital. A autopercepção do professor e sua motivação para inovar demonstram uma maior atitude para a adoção de ferramentas tecnológicas e maior aprofundamento de suas experiências na utilização destas (Guillén-Gámez; Ruiz-Palmero; García, 2023).

Guillén-Gámez, Ruiz-Palmero e García (2023) nos mostram que algumas barreiras para a obtenção dessa experiência digital devem ser consideradas, como a falta de tempo, a limitação de recursos e a própria resistência às mudanças. Assim, a experiência digital deve ser compreendida como algo multidimensional que resulta da interação de diversos fatores, sendo, nesse sentido, importantes ações integradas para promover de maneira efetiva o desenvolvimento dessa nova competência.

Precisamos entender que não são fatores isolados que irão auxiliar o professor no desenvolvimento dessas novas competências que estão sendo exigidas devido às transformações sociais. O uso responsável das ferramentas tecnológicas perpassa por uma série de fatores que, associados, podem favorecer ou não o desenvolvimento de novas competências e habilidades na utilização de ferramentas tecnológicas como otimizadoras do processo de ensino-aprendizagem.

Em contraponto ao estudo acima, temos o estudo apresentado por Moreira-Choez, Zambrano-Acosta e López-Padrón (2024), que também aponta variáveis demográficas como fatores que podem influenciar a aquisição de competências digitais. Entretanto, nesse estudo, fica claro que o fator idade não está diretamente relacionado à competência digital, tendo maior relevância a atitude e o treinamento do professor sobre o desenvolvimento de tais competências. Outro ponto, também abordado nesse estudo, mostra que o sexo biológico não influencia de maneira significativa as competências digitais, ou seja, as ferramentas tecnológicas são utilizadas de forma equânime entre professores, sem interferência do sexo.

Corroborando com o estudo apresentado por Guillén-Gámez, Ruiz-Palmero e García (2023), o estudo de Moreira-Choez, Zambrano-Acosta e López-Padrón (2024) também aponta que o perfil acadêmico possui maior impacto em relação às competências digitais, bem como a disponibilidade de recursos tecnológicos, que se torna crucial para o desenvolvimento

das competências digitais, em que a falta desses recursos limita a capacidade de professores em fornecer uma educação de qualidade em ambientes digitais de aprendizagem.

Um fator que também podemos destacar é que a colaboração docente tem demonstrado ser um ponto importante no desenvolvimento de competências digitais. Práticas digitais colaborativas são essenciais para construir comunidades de aprendizagem que favoreçam o compartilhamento de conhecimento (Moreira-Choez; Zambrano-Acosta; López-Padrón, 2024).

Entre todos os estudos analisados no contexto do desenvolvimento das competências digitais, alguns pontos parecem se repetir acerca do tema. Um de grande relevância versa sobre a necessidade de aperfeiçoamento profissional, em que autores como Moreira-Choez, Zambrano-Acosta e López-Padrón (2024) enfatizam que a competência digital está mais ligada à atitude dos professores e ao acesso a treinamentos específicos do que a qualquer outro fator demográfico. Nesse sentido, investir na formação do professor em meio à utilização dessas novas ferramentas é um passo importante para o desenvolvimento prático e contextualizado para o aprimoramento das competências digitais e o fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem.

Outro ponto de convergência entre os estudos, que também tem destaque especial no estudo apresentado por Moreira-Choez, Zambrano-Acosta e López-Padrón (2024), diz respeito ao comprometimento profissional, em que professores que se consideram integrados tendem a apresentar níveis mais altos de competência digital, demonstrando maior comprometimento na utilização e aplicação de novas tecnologias em sua prática pedagógica.

Todos os artigos demonstram que competência digital é um tema importante de debate entre os professores e que gerar essa competência envolve múltiplos fatores, que estão muito além da mera utilização de algumas ferramentas tecnológicas, perpassando por questões pessoais e estruturais no que tange ao seu desenvolvimento. Sua aplicação, de maneira ética e segura, também requer comprometimento e segurança do professor. A escolha de uma ferramenta tecnológica para determinada atividade reflete a necessidade do professor de revisar suas práticas pedagógicas e dar novo sentido ao processo de ensino-aprendizagem.

Apesar de a tecnologia ser uma demanda emergente, ela não é a peça mais importante do processo; sua utilização é, sem dúvida, relevante para atingir o objetivo final de aprendizagem. Entretanto, no centro desse processo está o estudante e, usar uma ferramenta tecnológica que não seja capaz de produzir uma aprendizagem significativa de nada adianta. Além de que a tecnologia não pode ser vista como substitutiva do trabalho docente e muito menos gerar angústia em sua prática cotidiana. Por isso, é fato preponderante investir no

professor e em sua formação continuada para que novas ferramentas sejam utilizadas como um suporte dentro do processo de ensino e aprendizagem.

4.2.2 As transformações na identidade profissional do professor

A análise dos estudos evidenciou que as tecnologias digitais não trazem transformações apenas para a prática pedagógica, mas também influenciam diretamente a identidade dos professores do ensino superior. A identidade docente é compreendida como uma construção histórica, social e coletiva, que sofre reconfigurações à medida que novas exigências são impostas ao cenário educacional.

Nos artigos incluídos, essa temática emergiu a partir de uma dualidade, em que o professor passa por um empoderamento de acordo com o seu domínio frente às tecnologias e desenvolvimento de competências digitais e, por outro lado, passa por um processo de insegurança, desvalorização, perda de autonomia e medo em relação ao seu lugar nesse novo contexto social. Esses conflitos refletem o caráter dinâmico da identidade docente, marcada por tensões entre o tradicional e a inovação, a estabilidade e a mudança.

Para Parigi *et al.* (2015), a identidade docente surge de um processo de maneira complexa, dinâmica e social, que envolve lutas e conflitos, sendo forjado dentro e fora dos espaços de ensino. A identidade docente não é uma determinação fixa, imutável ou um produto finalizado; é uma construção contínua de maneiras de ser e estar na profissão, é uma dinâmica que reflete como cada indivíduo se percebe como professor. Essa identidade não está dissociada da construção pessoal do professor, pois o indivíduo vem antes do seu fazer profissional e transfere para o seu modo de ensinar elementos pessoais que são incorporados ao seu fazer docente.

A construção da identidade docente é um processo contínuo que tem seu início durante toda a trajetória escolar e se desenvolve durante a formação inicial e o exercício profissional, sendo fundamental o processo de autorreflexão e autoanálise para essa apropriação (Parigi *et al.*, 2015).

Ainda mencionando o estudo apresentado por Parigi *et al.* (2015), podemos destacar que as tecnologias trazem influências diretas sobre a identidade docente, quando utilizadas como recursos pedagógicos, na formação do professor, promovem a aprendizagem significativa, pois facilitam a reflexão do papel do professor e a identificação de marcas positivas e negativas em sua trajetória escolar que influenciam diretamente nessa construção. Quando as tecnologias foram utilizadas na formação dos professores de enfermagem,

auxiliaram na superação de velhos paradigmas do ensino, possibilitando a adoção de metodologias ativas que estimulam a participação ampla e autônoma do estudante.

Ao possibilitar o processo de aprendizado contextualizado às demandas contemporâneas, as tecnologias auxiliam na formação e desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo, que possibilitam espaços de ação-reflexão contínua no processo de aprendizagem e formação docente, o que, ao longo de todo o processo, permite uma construção identitária sólida e concatenada com a realidade social vigente. De modo geral, a utilização de novas ferramentas traz a possibilidade de ambientes mais propícios à aprendizagem colaborativa, fornecendo aspectos necessários para a negociação e construção da identidade docente em formação (Parigi *et al.*, 2015).

De acordo com Parigi *et al.* (2015), existem alguns impasses importantes em relação à formação da identidade docente, incluindo as concepções tradicionais de ensino. A identidade docente é um processo de negociação entre diferentes concepções de ensino, o que pode trazer conflitos e dificuldades nessa construção identitária. Marcas negativas vivenciadas durante a trajetória de formação em modelos tradicionais, centrados em provas pontuais, geram enorme ansiedade nos estudantes e colocam o professor como o centro do processo de ensino e aprendizagem, sendo considerado o detentor do conhecimento, um movimento que pode dificultar a construção de uma identidade docente.

Seguindo os fatores apontados no estudo citado anteriormente, apontamos que o comportamento do professor centrado na autoridade gera um impacto negativo na formação de sua identidade, dificultando a construção de relações baseadas na colaboração e nos espaços de reflexão. Quando o processo de ensino-aprendizagem é centrado no professor e não traz a responsabilização do estudante no processo formativo, gera fatores limitantes para o desenvolvimento de uma capacidade crítica que não permite o desenvolvimento de uma identidade docente voltada para a colaboração e reflexão. Ou seja, durante a formação do professor, espaços democráticos de aprendizagem se mostram mais positivos para construir uma identidade profissional mais fortalecida e contextualizada com as necessidades contemporâneas.

Para Rech e Boff (2021), a identidade docente emerge da percepção que os professores têm de si mesmos enquanto sujeitos históricos, levando em consideração o contexto social, suas vivências e as relações que estabelecem com os outros no mundo. Tais autores se referem ao processo de construção dessa identidade de acordo com a ideia expressa por Dubar (2005) *apud* Rech e Boff (2021), em que a identidade provém da articulação de dois processos heterogêneos: o processo identitário biográfico, que é oriundo da subjetividade e cuja

construção se dá a partir da história de vida, pertencimento e identificação, e o processo identitário relacional, que se refere ao reconhecimento das identidades pelos outros, dentro de espaços sociais de legitimação.

A identidade docente está relacionada aos valores, crenças, atitudes, expectativas e interesses do professor, configurando-o como um sujeito em movimento que se constrói pela associação e interação dos aspectos biográficos e relacionais. Em específico no ensino superior, Rech e Boff (2021) afirmam que a identidade se constrói pelo significado que o professor atribui à atividade docente no seu cotidiano, levando em consideração seus saberes, suas angústias e seus anseios. Sendo um processo que integra o agir prático e a reflexão crítica fundamentada em seus conhecimentos.

Ainda segundo Rech e Boff (2021), a identidade docente sofre influência de uma série de fatores. O primeiro, já dito anteriormente, vem da história pessoal do professor; o segundo, também já abordado, surge das relações humanas, em especial no contexto acadêmico. Essas relações são tanto entre professores quanto com os alunos. Esse fator é de suma relevância, porque o trabalho do professor é um trabalho pautado nas relações humanas, que impõem desafios, tensões e, sobretudo, aprendizagem. Outro ponto que traz influência na composição da identidade docente versa sobre a própria formação continuada do professor. A formação continuada do professor contribui para a ampliação de sua compreensão como docente, por meio de trocas com colegas da profissão e do acesso a novas práticas educativas (Rech; Boff, 2021).

Fatores como a escolha pela docência, ou seja, os motivos pelos quais um indivíduo opta por se tornar professor, influenciam de modo significativo a construção identitária e o significado que este atribui a sua profissão. Um ponto que até o momento não havia sido abordado de maneira direta, mas que é trazido pelos autores Rech e Boff (2021), fala sobre a influência familiar e social. A família, assim como grupos sociais significativos para o indivíduo, traduz elementos importantes da formação dessa identidade docente. Desta feita, a identidade docente emerge da interação de múltiplos fatores que se articulam em um contexto dinâmico e complexo (Rech; Boff, 2021).

Um ponto importante abordado no estudo de Rech e Boff (2021) fala sobre a questão de que muitos professores no ensino superior não são formados especificamente para a docência. Quando se encontram na situação de professores, se impactam com uma realidade diferente, o que pode gerar sentimentos negativos como insegurança e angústia, que de certa maneira também trazem implicações para a construção identitária, sobretudo nos anos iniciais da docência. Outra questão relevante nesse sentido advém do fato de que, em muitas situações,

a docência é apreendida *in loco*, ou seja, o professor é forjado dentro da sala de aula a partir de sua prática cotidiana, sem ter sido previamente instruído para esse fazer. Nesse sentido, a aprendizagem baseada apenas na experiência prática acaba limitando o processo de reflexão quanto à sua práxis e pode provocar diversas incertezas e limitações para o seu fazer docente, desta forma trazendo certo dimorfismo inicial quanto à sua identidade profissional.

A falta de uma formação específica para a docência torna o trabalho inicial do professor muito mais árduo e inseguro, o que pode comprometer sua desenvoltura em relação às práticas pedagógicas e também à sua construção identitária. Por isso, é tão importante a formação continuada para o professor, dando a possibilidade de que ele possa analisar criticamente sua prática e realizar transformações em seu cotidiano, melhorando sua atitude frente à profissão e fortalecendo a constituição da identidade docente. (Rech; Boff, 2021).

No estudo apresentado por Fernandes e Souza (2017), que trata em específico da identidade profissional do docente de enfermagem, as autoras apresentam uma série de fatores que contribuem para a escolha da carreira docente. E, para a maioria dos participantes desse estudo, o estar como professor surge de forma inesperada e não planejada; poucos foram os entrevistados que escolheram a docência de maneira planejada e consciente. Um outro ponto importante desse estudo foi identificar que, para muitos professores, o começo de suas carreiras foi marcado por um choque de realidade. Nesse contexto, conflitos como permanecer ou sair da docência fizeram parte dos anos iniciais de trabalho. Somente na fase de estabilização é que os profissionais passaram a consolidar suas escolhas. Período esse que acontece, em média, de acordo com os autores, em cerca de seis anos de atuação profissional.

Em específico para o professor de graduação em enfermagem, a trajetória do professor é marcada por algumas fases importantes, que começam com o conflito inicial com a carreira docente, passando pela etapa de estabilização. Nesse momento, o professor começa a solidificar sua escolha pela docência, identificando-se com a atividade de ensinar. Posteriormente, o professor passa pela fase de diversificação, que é caracterizada pela necessidade de buscar novos desafios profissionais, que acaba sendo um período marcado por grande reflexão sobre a profissão. Finalmente, o professor chega à fase de conservantismo e desinvestimento, que seria entre os 35 e 40 anos de profissão. Essa fase vai depender do professor e de como este desenvolveu sua carreira ao longo dos anos (Fernandes; Souza, 2017).

E, durante todas essas fases, o professor vai desenvolvendo sua identidade profissional. Nesse processo de construção, tanto fatores atribuídos pelos outros quanto a sua autopercepção corroboram para a conformação dessa identidade. Assim, como os demais autores mencionados até aqui, Fernandes e Souza (2017) também atribuem à construção

identitária um processo marcado por múltiplos fatores, que transitam desde questões pessoais até situações institucionais.

Um ponto discutido no estudo de Fernandes e Souza (2017) destaca a tensão entre a identidade que é atribuída ao indivíduo pelas instituições e pelos outros e a identidade autopercebida, aquela que a pessoa assume para si. Nesse processo, é comum movimentos contínuos de negociação entre escolhas pessoais e alinhamento com as expectativas esperadas externamente. Assim como outros estudos, também é abordado o fato de que a identidade é construída a partir da trajetória pessoal do professor. Isso sofre influência de suas habilidades, competências, projetos, experiências vivenciadas, participação na vida acadêmica, dentre outros pontos que fazem parte da biografia de vida de um indivíduo.

A construção identitária também é um processo marcado pela influência de outros professores. Não é incomum o fato de que muitos professores tragam para sua vida práticas e hábitos que consideram exitosos em outros professores que admiram. Nesse processo de construção identitária, é preciso que o professor tenha uma visão muito fiel sobre si mesmo, pois saber identificar suas próprias limitações faz parte da consolidação de sua identidade. Estar aberto a transformar sua prática e ampliar sua confiança são pontos importantes para a consolidação de uma identidade (Fernandes; Souza, 2017).

O processo de estabelecimento identitário perpassa também pela relação de troca entre os professores, sobretudo entre professores iniciantes com professores mais experientes. Essa relação de parceria permite não só a troca de conhecimentos, mas também a busca por apoio e validação no enfrentamento de desafios do cotidiano. Ter apoio frente às dificuldades auxilia no suporte emocional do professor, permitindo que cada indivíduo lide melhor com as suas fragilidades e dúvidas, contribuindo para fortalecer a confiança e autonomia do professor. Ser apoiado por outros professores mostra-se importante para a manutenção na carreira docente. Em suma, o relacionamento positivo entre professores auxilia na construção do pertencimento ao grupo, o que traz influência direta na identidade do professor, além de ser uma força motriz para motivar a permanência do professor na carreira docente de forma motivada. Partilhar a construção de uma identidade docente é reforçar o compromisso com a carreira, fortalecendo toda uma classe (Fernandes; Souza, 2017).

Em contrapartida, para Fernandes e Souza (2017), o ambiente de trabalho marcado pelo individualismo e disputa entre professores promove grandes desafios para que esse professor permaneça em sua carreira, pois gera maior descontentamento e insatisfação com o trabalho. Além do desafio das relações, ser professor é marcado também por uma série de outros desafios, como a sobrecarga de trabalho. As exigências acadêmicas crescem a cada dia,

tornando a jornada de trabalho do professor extenuante e gerando ansiedade e desânimo em relação à profissão; além disso, o sentimento de desrespeito que surge da desvalorização profissional muitas vezes leva à falta de investimento na própria carreira e, em alguns casos, ao abandono da profissão.

Enfim, a construção de uma identidade profissional perpassa uma série de fatores, sendo algo complexo e dinâmico, que marca conflitos e negociações entre o indivíduo (*self*) e questões extrínsecas a este processo. Todos os estudos que analisamos mostram que a identidade está em constante reconfiguração, sendo atravessada por uma série de fatores, incluindo as modificações tecnológicas experimentadas pela profissão. Essa trajetória em busca da identidade do professor é marcada pela oscilação entre o fortalecimento e a fragilização do fazer docente, por isso é tão importante compreender esses aspectos e nos aprofundar cada vez mais sobre esse fenômeno.

4.2.3 As relações de trabalho e condições docentes no contexto digital

Os estudos analisados apontaram que a introdução das tecnologias digitais repercute de forma expressiva nas condições de trabalho e nas relações laborais. Foram identificados relatos de intensificação de carga horária, ampliação das exigências institucionais e aumento da pressão por produtividade acadêmica. Por outro lado, essa nova condição faz emergir uma maior percepção sobre autonomia, reconhecimento e valorização docente quando existe o adequado suporte para a utilização dessas novas ferramentas. Essa categoria vem para discutir tanto as potencialidades quanto às fragilidades do trabalho do professor em um novo contexto social, em que o trabalho docente é atravessado por contemporâneas demandas e tensões.

De acordo com Santos, Pereira e Lopes (2016), é notável a intensificação do trabalho docente mediante as transformações no ensino; tais modificações produzem impacto direto na identidade do educador e na sua atividade. Os professores enfrentam um aumento significativo na quantidade de tarefas e de responsabilidades que vão desde o ensino direto, passando pela pesquisa e gestão acadêmica. Essa rotina que permeia a vida de boa parte dos professores acaba gerando um sentimento de insatisfação, como se o trabalho nunca estivesse dentro dos prazos estabelecidos e com a qualidade que realmente é desejada.

Também existe a fragmentação do trabalho do professor. Ao acumular diversas funções, muitas com processos altamente burocráticos, o professor se sente afastado de suas reais atribuições, sem conseguir dedicação de qualidade para o ensino e pesquisa. Toda essa

situação gera um conflito entre o ideal da profissão e o que tem sido a realidade dentro das instituições de ensino superior, que acaba somando mais insatisfações e frustrações à realidade do professor no contexto contemporâneo (Santos; Pereira; Lopes, 2016).

Outro ponto destacado por Santos, Pereira e Lopes (2016) que afeta o trabalho do professor é a imposição de novas exigências, as quais tornam o trabalho mais complexo e ampliam as funções que o professor deve realizar. As constantes demandas acerca das inovações metodológicas e tecnológicas acentuam as demandas para o professor e ampliam substancialmente sua jornada de trabalho, bem como as demandas de internacionalização, publicação, aumento do número de estudantes e exigências administrativas.

Os professores acabam percebendo, segundo Santos, Pereira e Lopes (2016), um descompasso entre a identidade profissional que desejam construir e aquela que está posta pelas condições institucionais e pelo ritmo acelerado de trabalho que faz parte do universo do professor. Ainda existe a desarticulação entre os diferentes fazeres profissionais, em que o trabalho de ensino não conversa com o trabalho como pesquisador, que também não se articula com suas funções gerenciais. Por essas situações, o professor passa a perceber uma fragilidade em relação à sua identidade construída, despertando um sentimento de fragilidade de desvalorização profissional.

Notoriamente, o professor vive um exercício de tensão entre as múltiplas funções que precisa realizar e a sua vontade de integrar papéis que tenham maior relação entre si. Nesse novo contexto educacional, elementos cruciais da docência, como ensino e pesquisa, são concebidos como obrigação e necessidade de produtividade, o que fragmenta e fragiliza ainda mais o papel do professor. Assim, o cenário atual da educação superior é um campo de desafios e oportunidades que ora trazem a ressignificação do professor, noutras, a desvalorização do trabalho (Santos; Pereira; Lopes, 2016).

Santos, Pereira e Lopes (2016) destacam em seu estudo dimensões importantes do trabalho do professor, como a pesquisa, que é tida como a motivadora do trabalho, sendo ela muitas vezes o centro da atividade docente que estimula o início da trajetória profissional. A pesquisa, além de fazer parte da identidade docente, é uma importante forma de valorização e prestígio dentro da profissão, sendo a partir dela que novas metodologias surgem e mudanças positivas para o estudante podem ser implementadas. Entretanto, a necessidade do professor estar em diferentes frentes acaba afetando seu trabalho enquanto pesquisador, dificultando a concentração e a continuidade do trabalho.

A dimensão central e imprescindível do trabalho de um professor é o ensino; este deve estar sempre associado à pesquisa para ter maior qualidade e trazer mais benefícios ao

estudante. Porém, a redução das horas do professor voltadas ao ensino e o aumento de suas funções burocráticas comprometem essa atividade, prejudicando a qualidade da relação de educação e o tempo utilizado para melhorar o ensino. Além de que o ensino é o encontro entre o professor e o aluno, fazendo pontes potentes para o crescimento do aprendizado e desenvolvimento do aluno (Santos; Pereira; Lopes, 2016).

Para Santos, Pereira e Lopes (2016), uma dimensão controversa do trabalho do professor consiste nas suas atribuições de gestão. Muitas vezes, a função de gestor traz para o professor uma sobrecarga de trabalho e, frequentemente, esse trabalho não é revertido em melhorias diretas para o ensino, o que gera conflito entre a sua obrigatoriedade e o interesse em realizar tais atribuições. Por esse motivo, em diversas situações, professores preferem dedicar seu tempo a outras atividades e não se envolver diretamente com as questões inerentes ao processo de gestão acadêmica.

Uma dimensão pouco falada, porém, de extrema importância no trabalho do professor, é a transferência de conhecimento. Essa dimensão reflete a interseção entre universidade e sociedade, sendo a partir dessa dimensão que o trabalho do professor produz um impacto que vai além dos muros acadêmicos, gerando transformações sociais que impactam a vida de inúmeras pessoas. Sendo a transferência de conhecimento o elo entre o saber acadêmico e sua aplicação na prática, é uma resposta para a sociedade acerca de suas necessidades (Santos; Pereira; Lopes, 2016).

Santos, Pereira e Lopes (2016) finalizam seu estudo apontando para a necessidade de se desfragmentar a atividade docente, sendo necessário um modelo educacional em que a relação do professor com o estudante seja valorizada, a produção e aplicação do conhecimento sejam uma realidade, ou seja, o professor precisa sair deste local de multitarefas, em que se sente esgotado e desvalorizado, para um ambiente de valorização social. É urgente romper com a fragmentação das dimensões do professor para que sua práxis não se perca em meio a inúmeros papéis exercidos, os quais não geram impacto social significativo naqueles que mais necessitam do trabalho docente.

Segundo Van Lankveld *et al.* (2021), o acúmulo de múltiplas tarefas acaba provocando tensões em relação ao ambiente de trabalho, sobretudo em instituições que favorecem um papel em detrimento do outro, o que acaba gerando desvalorização do trabalho do professor, que, por conseguinte, repercute como sentimento de marginalização, baixa autoestima e dificuldade em reconhecer o trabalho docente como legítimo. A imposição de papéis ao professor sem uma negociação prévia amplia os conflitos, principalmente quando

gera instabilidade identitária, o que sugere que o professor deve fazer parte de forma ativa na distribuição de papéis dentro de uma instituição, evitando o sentimento de desvalorização.

Van Lankveld *et al.* (2021) destacam que boas relações dentro do ambiente de trabalho, com a formação de redes de apoio, geram maior eficácia sobre o trabalho do professor e aumentam seu senso de pertencimento institucional, que, por sua vez, melhora a autoestima do professor. Professores que têm seu sentimento de pertencimento validado e constituem de forma ativa a comunidade acadêmica tendem a melhorar sua performance e também ter maior comprometimento com o trabalho, sendo mais resilientes frente aos desafios da profissão. Ao sentir que suas atividades são subvalorizadas dentro do contexto laboral, a tendência do professor é diminuir seu engajamento e, por consequência, comprometer a qualidade do seu trabalho.

As medidas de organização destacadas por Van Lankveld *et al.* (2021), no ambiente de trabalho, que visam garantir tempo adequado para a realização das tarefas, tendem a ter um efeito positivo sobre o trabalho desempenhado pelo professor, em contraste com os contextos sobrecarregados de múltiplos papéis que causam esgotamento e insatisfação ao professor. Assim, quanto mais estruturado for o ambiente educacional, melhor é a realização do trabalho e mais satisfeito tem se mostrado o professor. Entretanto, o que temos visto na maioria dos casos são ambientes de trabalho que sobrecarregam o professor, esgotam seu tempo e não favorecem o exercício pleno de suas atividades próprias da carreira docente.

Corroborando com os autores anteriormente citados, Fernandes e Souza (2017) também abordam o ambiente de alto nível de exigência ao qual professores estão submetidos, sobretudo no exercício de múltiplos papéis dentro das instituições de ensino. Essa sobrecarga de trabalho e de cobrança por produtividade tem tido reflexo negativo sobre o professor, que se mostra exausto e desgastado, reduzindo sua satisfação profissional.

Outro ponto de convergência entre estudos está nas relações interpessoais. Assim como para os outros autores, Fernandes e Souza (2017) também trazem destaque sobre o impacto das relações interpessoais no trabalho do professor. Em cenários de grande fragilidade nessas relações, é possível perceber que há maior descontentamento com a profissão e maior sentimento de desvalorização. Nesse estudo em específico, os autores citam a percepção de que professores com maior tempo de carreira chegam a expressar um sentimento de desrespeito à sua trajetória profissional, determinando muitas vezes o seu afastamento do trabalho como forma de buscar alívio para os enfrentamentos do cotidiano docente.

Em mais um ponto convergente entre os estudos, todos os pesquisadores apontam as relações de trabalho como um forte fator na constituição identitária, que se relaciona

diretamente com a categoria anterior, em que um ambiente de trabalho saudável impacta na motivação do professor e em sua capacidade de responder favoravelmente aos desafios do mundo do trabalho. Estruturas colaborativas que apoiam o professor são fatores importantes para a manutenção da sua autopercepção positiva em relação à sua prática docente. Assim, segundo Fernandes e Souza (2017), as relações de trabalho no ensino superior podem ser caracterizadas como uma complexa teia de diversas demandas profissionais, que perpassam por grandes desafios emocionais, pela necessidade de reconhecimento, pela busca por qualificação constante e, sobretudo, pelo fortalecimento da identidade do professor, todos esses fatores coadunam para a manutenção deste na carreira docente de maneira valorizada e satisfeita.

Diante de tudo que abordamos até o presente momento, podemos observar que as condições de trabalho no mundo contemporâneo são elementos centrais para a confirmação da identidade docente. A sobrecarga, a fragmentação das dimensões docentes e a pressão exagerada por parte das instituições provocam desgaste e sentimentos de desvalorização. Em contraponto, o apoio institucional, as redes relacionais, o reconhecimento e a integração entre ensino, pesquisa e gestão podem favorecer o fortalecimento da classe profissional, gerar o sentimento de pertencimento e ressignificar o Ser Professor.

Desta feita, o cenário atual, imerso em tecnologias e metodologias disruptivas, surge como um espaço paradoxal, que, ao mesmo tempo em que amplifica tensões e fragilidades, abre possibilidades para maior autonomia, inovação e fortalecimento profissional. Mas, para que o cenário de tensão em que vivemos vire o nascedouro de uma era de oportunidades, é preciso o suporte adequado e um arcabouço de políticas que protejam e valorizem o trabalho do professor.

4.2.4 A experiência docente durante a pandemia de COVID-19

Embora não seja um objetivo direto do nosso estudo, não podemos deixar de abordar o reflexo da pandemia de COVID-19 sobre o trabalho do professor. Este foi um momento marcante dentro de toda a experiência docente, em que tivemos uma transição abrupta de um ensino totalmente presencial para um ensino remoto. Esse movimento repercutiu diretamente nas práticas pedagógicas e trouxe mudanças profundas na autopercepção do professor. A necessidade de se adaptar ao uso de novas ferramentas digitais, a falta de formação prévia e a insegurança do momento despertaram no professor uma série de novos sentimentos em relação à sua prática profissional.

Ao analisar os artigos, percebemos sentimentos de sobrecarga, estresse e insegurança que estavam constantemente associados à intensificação das demandas de trabalho e à necessidade de conciliar as atividades pedagógicas e pessoais em um mesmo espaço. Porém, por outro lado, surgem experiências de ressignificação do trabalho docente; professores conquistaram maior autonomia no uso de recursos digitais e reconhecimento acerca da sua capacidade de lidar com situações tão adversas.

Essa categoria busca evidenciar como a pandemia foi um catalisador das transformações que já estavam se desenrolando dentro do ensino superior. Nesse cenário, processos foram acelerados, identidades profissionais foram reconfiguradas e condições de trabalho remodeladas. Sobretudo, o momento pandêmico mostrou que a utilização das tecnologias é uma realidade que não vai retroceder, que fará parte cada vez mais constante do fazer profissional de todas as áreas e, em especial, do ensino superior.

Para Silveira *et al.* (2020), os impactos da pandemia sobre o trabalho do professor foram inúmeros, com destaque para a necessidade de reorganização para gerir o ensino remoto dentro dos ambientes virtuais de aprendizagem, com a necessidade de capacitação em diferentes tipos de tecnologias digitais. Professores que possuíam pouca ou nenhuma aproximação com essas tecnologias foram obrigados a buscar cursos e capacitações com vistas a se aproximarem dessas ferramentas e conseguirem seguir suas atividades docentes.

A mudança exigiu que os professores adotassem práticas pedagógicas motivadoras, colaborativas, reflexivas, interativas e flexíveis, estabelecendo uma nova relação com os estudantes e buscando uma aprendizagem mais significativa, distanciando-se do modelo bancário tradicional. Um dos maiores desafios enfrentados pelos professores durante esse período foi manter os alunos engajados e interessados nas aulas remotas, uma vez que, em ambientes virtuais de aprendizagem, existem inúmeras possibilidades de distração e perda de foco e concentração (Silveira *et al.*, 2020).

Durante a pandemia, no estudo de Silveira *et al.* (2020), foi destacado que o professor teve grande necessidade de flexibilizar suas práticas para permitir inclusão e diminuir as desigualdades socioeconômicas que impactaram o acesso dos estudantes à tecnologia e à internet. Para dar conta dessa nova demanda, professores precisam buscar estratégias que garantam a inclusão e, ao mesmo tempo, mantenham a qualidade do ensino durante esse período. Nesse sentido, outra modificação apontada no estudo versa sobre a necessidade de adaptar os modelos avaliativos. No novo modelo de ensino remoto, a melhor opção eram as avaliações contínuas, que forneciam *feedbacks* frequentes, permitindo que os alunos fossem

melhor acompanhados e pudessem ter suas dificuldades sanadas em um período mais oportuno de tempo.

Por outro lado, todas essas modificações trazidas pelo novo cenário de aulas remotas se traduzem para o professor como um aumento de carga horária trabalhada e também de demandas a serem atendidas. Como destaca Silveira *et al.* (2020), todo o preparo e aprendizado sobre novas ferramentas digitais, a necessidade de criar conteúdo *online*, acompanhar tanto atividades síncronas quanto assíncronas geraram no professor sobrecarga de trabalho e uma diminuição em seu tempo livre, além de que o trabalho em ambiente doméstico acaba invadindo a vida privada do professor.

No cenário discutido por Antón *et al.* (2022), que analisa as repercussões da COVID-19 em um país menos digitalizado, as descobertas não foram muito diferentes das dos demais países. Esse período dentro do ensino foi marcado por sobrecarga e necessidade de adaptação a uma nova realidade. A necessidade de adaptar as práticas pedagógicas às novas tecnologias aumenta a responsabilidade do professor e seu estresse, sobretudo em contextos em que não há clareza sobre as funções e nem treinamento adequado. Os professores tiveram grande dificuldade em adequar suas práticas de maneira eficaz às novas ferramentas digitais, o que trouxe um impacto negativo na sua motivação e satisfação profissional.

Um ponto relevante apresentado por Antón *et al.* (2022) reside no fato de que seu estudo identificou que as mulheres sofrem maior estresse digital. De acordo com o estudo, o impacto em mulheres foi muito mais observado se comparado a homens, fato esse que pode ter relação com a dificuldade de acesso às tecnologias e de se adaptarem à sua utilização, comprometendo seu desempenho no cenário profissional e dificultando sua inclusão nesse processo de ressignificação do ensino frente a novas ferramentas digitais. Em específico, no contexto estudado, foi evidenciado que mulheres relataram menor competência digital, o que se diferencia de países que também apresentam baixo letramento digital, em que homens se mostram menos afeitos à utilização das ferramentas digitais.

O fato apresentado por Antón *et al.* (2022) reforça a presença de estereótipos de desigualdade entre gêneros, que refletem características estruturais das sociedades e dos sistemas educacionais. Isso evidencia a necessidade de promover políticas que diminuam as lacunas de gênero e promovam equidade de acesso às tecnologias, além de transformações culturais para enfrentar desigualdades históricas que persistem em algumas culturas.

Segundo Rocha (2024), as tecnologias transformam os modos de vida de maneira geral, impulsionando o maior uso de ferramentas tecnológicas para as mais diversas funções. No cenário da pandemia da COVID-19, as tecnologias se tornaram fundamentais para viabilizar

o ensino, para que as atividades nos mais diversos cenários educacionais continuem podendo ser viabilizadas. O ensino remoto emergiu nesse contexto de maneira urgente, demandando a construção de novos saberes e aproximação com ferramentas antes pouco utilizadas no ensino.

A pandemia, assim como já dito por autores anteriores, gerou a necessidade de uma ágil aproximação com ferramentas digitais, modos de ensino tecnológicos, o que demandou maior tempo dos professores para compreenderem esse novo universo e se capacitarem para a manutenção das aulas com a devida qualidade. Todas essas modificações trouxeram a necessidade de readaptação da rotina profissional e pessoal do professor. Foi necessário criar espaços de trabalho em suas casas, o que acarretou certa confusão entre atividades laborais e vida pessoal. Por fim, é inquestionável que a pandemia trouxe para o professor sobrecarga de trabalho e dificuldade na gestão de tempo de lazer (Rocha, 2024).

Como todos os complicadores do novo formato de trabalho durante a pandemia, Rocha (2024) relata o impacto na saúde do professor. O aumento de horas trabalhadas e a necessidade de aprendizado em relação a novas tecnologias trouxeram uma resposta negativa na saúde física e mental, caracterizada por aumento do estresse, angústia e sensação de insegurança constante.

O estudo feito por Rocha (2024) aborda, em específico, um contexto de professores idosos do ensino superior em enfermagem, o que, diferente de outros estudos, o fator idade abre espaço para uma nova reflexão sobre os tempos de pandemia. Em relação a essa parcela específica de professores, o estudo mostra que houve um maior esforço, com maior dedicação de tempo para aprender a manusear as novas ferramentas e aplicá-las em suas aulas. E a falta de preparo para lidar com essa nova realidade imposta provocou sentimentos de insegurança e sofrimento emocional, o que impactou diretamente a saúde mental desses professores.

Em relação à idade dos professores, a pandemia trouxe à evidência que não havia políticas públicas de inclusão digital dessa parcela de indivíduos, resultando em dificuldades no acesso e enfatizando as desigualdades no uso de tecnologias, além de que o professor precisou de um grande esforço para ressignificar esse novo formato de sala de aula, exigindo assim um sobretrabalho com mais horas dedicadas a estas novas funções. Porém, mesmo com dificuldades consideráveis no manejo de ferramentas tecnológicas, a permanência dos professores idosos nas atividades docentes foi importante para que mantivessem sua inserção social, o que trouxe benefícios para sua autoestima e melhorou sua qualidade de vida em tempos de isolamento social (Rocha, 2024).

De maneira geral, Rocha (2024) aponta para um processo de reinvenção profissional dos professores idosos para lidarem com as novas demandas tecnológicas. Apesar

dos desafios físicos, emocionais e técnicos, eles conseguiram se adaptar a uma nova rotina, encontrando estratégias para lidarem de maneira eficaz com o ensino remoto, mas o estudo destaca a necessidade de um maior suporte institucional e político para que de fato ocorra uma inclusão digital adequada.

Para El-Soussi (2022), a mudança para o ensino remoto durante a pandemia da COVID-19 afetou diretamente as crenças dos professores, sobretudo por trazer desafios de adaptação em suas práticas pedagógicas. As crenças de um professor versam sobre as ideias e pressupostos pessoais e profissionais que influenciam a prática pedagógica e a identidade do professor. Essas crenças refletem a autopercepção, o seu papel docente, a eficácia de suas habilidades de ensino-aprendizagem, a interação com o aluno. A transição para a modalidade remota de ensino desafiou e modificou todas essas crenças, levando o professor a reinterpretar suas práticas, adaptar-se a novas tecnologias e reavaliar seus métodos de ensino para aplicá-los em um cenário digital.

Modificar crenças afeta a maneira como o professor entende a relação entre ensino e aprendizagem, o valor pedagógico atribuído à interação presencial versus interação *online*. É alterar a sua percepção em relação ao aluno e seu processo de autonomia frente ao conhecimento e, sobretudo, alterar o lugar do professor, nesse sentido, não só de sala de aula física para digital, mas de centro do processo ensino-aprendizagem para o lugar de facilitador e mediador do conhecimento. Nesse sentido, podemos perceber o quão profundas foram as mudanças trazidas pela pandemia, remodelando convicções e percepções intrínsecas à prática docente por anos, moldando de maneira totalmente nova o fazer do professor (El-Soussi, 2022).

Assim como os demais autores discutidos até aqui, El-Soussi (2022) também aponta que a pandemia gerou desafios técnicos e pedagógicos, frequentemente decorrentes da falta de experiência prévia com ferramentas digitais, o que, em algumas situações, gerou insegurança na realização de suas atividades. Devido a todas essas alterações metodológicas, o professor também teve a necessidade de reavaliar seu processo de ensino. Neste momento, não cabia mais ser um transmissor de conteúdos; era preciso assumir o papel de *designers* instrucionais, criando estratégias adequadas ao ambiente digital.

Um fator importante apontado no estudo feito por El-Soussi (2022) consiste na relação direta com os alunos; a forma de interagir também sofreu grande transformação devido à adoção do formato digital. Expressões faciais, linguagem corporal e até interações de humor deixaram de fazer parte do cotidiano de uma sala de aula, gerando uma lacuna na interação com o aluno. Diante de tantas mudanças, os professores sentem que o ensino remoto trouxe o

desenvolvimento de novas competências, mas limitou outras, como a interação, engajamento e avaliação.

Fazendo um *link* com outra categoria já abordada, a pandemia forçou uma mudança na identidade profissional do professor, gerando maior reflexão sobre suas crenças e sua autopercepção. A pandemia impôs ao professor a necessidade iminente de se manter sempre atualizado, de rever suas práticas educacionais, modernizando seu agir e pensar, sobretudo para manter sua carreira em um novo contexto mediado por tantas tecnologias (El-Soussi, 2022).

A pandemia da COVID-19 representou um marco disruptivo na trajetória do professor no ensino superior, acelerou inúmeros processos que já haviam iniciado há algum tempo para a inserção de novas tecnologias na educação. Todos os estudos que analisamos mostram que esse momento da nossa história atual foi atravessado por uma avalanche de sentimentos como sobrecarga, insegurança, estresse, medo, oportunidade, transformação, dentre outros. Todos esses sentimentos emergiram da intensificação das demandas institucionais, da dificuldade de separação entre vida profissional e pessoal e, sobretudo, das modificações profundas na identidade docente.

Se, por um lado, a pandemia trouxe insegurança para o professor, ela também foi um estímulo para a resignificação do seu trabalho, propiciando o desenvolvimento de novas competências, oportunizando maior autonomia para o professor e fortalecendo sua capacidade de inovação frente a cenários adversos.

A pandemia, portanto, foi catalisadora de transformações, impactando não apenas as práticas pedagógicas, mas também a identidade docente e as relações de trabalho do professor. As mudanças trazidas foram profundas e intensas, reorientando práticas e modos de agir, dando nova configuração ao processo ensino-aprendizagem. Além dessas transformações, também serviu para dar visibilidade a processos históricos de desigualdade de gênero e etarismo social.

Apesar de acentuar desigualdades estruturais, a pandemia também revelou estratégias de resiliência e superação, não apenas no ensino, mas por todo o contexto social. Assim, esse marco da história moderna deixa um enorme legado. Constatamos que a docência do ensino superior, especialmente na área da saúde, não pode mais caminhar alheia às tecnologias digitais, mas, para sua utilização adequada, são mais do que urgentes políticas de suporte, formação contínua e, acima de tudo, valorização do professor. Apenas assim poderemos avançar de maneira sustentável e justa, não reforçando a atual precarização do trabalho.

5 REFERENCIAL TEÓRICO: A TEORIA DAS TRANSIÇÕES DE AFAF MELEIS E O “SER PROFESSOR” FRENTE ÀS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Teoria de Enfermagem pode ser compreendida como uma articulação organizada, coerente e sistemática de um conjunto de afirmações relacionadas às perguntas significativas de uma determinada área, que têm como objetivo descrever os fenômenos; explicar as relações entre eles; e prever consequências ou prescrever o cuidado de enfermagem (Ramalho Neto, 2016).

Assim, de acordo com Ramalho Neto (2016), as teorias de enfermagem refletem os interesses da comunidade científica e da sociedade, sendo desenvolvidas para que ideias propostas por teóricos possam ser compreendidas integralmente e, desta forma, incorporadas na prática dos enfermeiros nos mais diversos campos de atuação da profissão.

As teorias constituíram método fundamental para descrever fenômenos específicos da enfermagem, trazendo as relações entre esses fenômenos e permitindo a predição de consequências ou a adequada prescrição do cuidado de enfermagem. Sendo fundamentais para a construção do conhecimento científico na profissão, o que viabiliza uma prática fundamentada teoricamente. Desta forma, a teoria de enfermagem pode ser compreendida como o arcabouço de sustentação da profissão, permitindo que as ações de enfermagem sejam norteadas por conhecimentos teóricos sólidos (Ramalho Neto, 2016).

Segundo Guimarães e Silva (2016), a Teoria das Transições começou a ser concebida na década de 1960 pela enfermeira Afaf Ibrahim Meleis, quando cursava seu doutorado na Universidade da Califórnia. Inicialmente, seu interesse era investigar o planejamento familiar e os processos envolvidos em tornar-se mãe/pai e domínios dos papéis parentais. A seguir, focou nas intervenções que podem facilitar o processo de transição e nas experiências das pessoas que não conseguem realizar transições saudáveis.

Em 1985, junto com outra enfermeira, Norma Chick, da Nova Zelândia, Meleis definiu transição como a passagem de um estado estável para outro, exigindo incorporação de conhecimentos, alteração comportamental e mudança na definição do *self* pelas pessoas envolvidas (Guimarães; Silva, 2016).

A Teoria das Transições é considerada uma teoria de médio alcance por abordar conceitos específicos que refletem diretamente a prática da enfermagem, diferindo de outras grandes teorias gerais. Essas teorias de médio alcance são mais focadas, o que facilita a aplicação prática e a compreensão de fenômenos particulares no cuidado de saúde. Em específico, essa teoria considera a natureza das transições, que podem ser de tipos diversos,

como desenvolvimento (ciclo de vida), situacional (alteração de papéis), saúde/doença (mudança no estado de bem-estar) e organizacionais (mudanças sociais, políticas ou ambientais). Além de abordar os condicionantes facilitadores e inibidores dessas transições, os padrões de resposta dos indivíduos e as intervenções de enfermagem necessárias para a promoção de um processo de transição harmônico (Guimarães; Silva, 2016).

Guimarães e Silva (2016) apontam que, para essa teoria, a transição é um processo de passagem de um estado estável para outro estado igualmente estável, que exige a incorporação de novos conhecimentos, mudança de comportamentos e reformulação da identidade. A transição é um fenômeno singular, complexo e multidimensional, que produz diferentes significados para o indivíduo, que podem estar relacionados a mudanças na vida, saúde, relacionamentos e ambientes. Nesse processo, podem ocorrer eventos críticos ou pontos de viragem, como nascimento, morte, diagnóstico de doença crônica, que demandam maior atenção e suporte por parte dos profissionais de saúde.

O processo de transição constitui em si um momento de vulnerabilidade do indivíduo, que também promove crescimento e desenvolvimento, sendo fundamental o cuidado e as intervenções adequadas ao longo desse processo para tornar a transição o mais saudável possível (Guimarães; Silva, 2016).

Segundo a Teoria de Afaf Meleis, são os fatores pessoais e ambientais que podem facilitar ou dificultar o progresso do indivíduo em direção a uma transição saudável. As condições pessoais envolvem os significados atribuídos à transição, as atitudes e crenças culturais, o estado socioeconômico, a preparação e o conhecimento do indivíduo. Esses elementos podem trazer influências positivas ou negativas ao desenvolvimento do processo de transição e em seus resultados (Costa, 2014).

Ainda de acordo com Costa (2014), às condições ambientais incluem recursos disponíveis, apoio social e comunitário que facilitam o processo. Entretanto, esses recursos nem sempre podem ser acessados devido a fatores diversos. Para que o processo de transição seja saudável, devem existir alguns facilitadores desse processo, que incluem o apoio comunitário, acesso à informação e esclarecimento de dúvidas. Também existem os inibidores, que seriam situações que trazem dificuldades para o processo de transição. Ter a ampla compreensão dessas condições permite que o enfermeiro crie estratégias que promovam contextos favoráveis para mudanças positivas no cuidado e na saúde do indivíduo.

As experiências de transição envolvem pontos críticos e eventos marcadores que sensibilizam o indivíduo para a mudança, aumentam sua conscientização sobre a diferença e engajam na vivência da transição. Pontos críticos correspondem a momentos de estabilização

em novas rotinas, habilidades, estilos de vida e atividades de autocuidado, porém também podem ser períodos de incerteza e flutuações, como quebra da percepção da realidade. Nesse sentido, a atuação da enfermagem deve auxiliar na diminuição das transições insalubres e na promoção de indicadores positivos, implementando cuidados adequados para o período de transição (Costa, 2014).

Portanto, compreender os padrões de respostas às transições contribui para que as necessidades do indivíduo possam ser identificadas, guiando as ações de enfermagem para auxiliar na adaptação da forma mais saudável possível e a obtenção de resultados positivos no cuidado ao indivíduo (Costa, 2014).

Para sustentar a compreensão teórica do processo de (re)construção da identidade do professor diante das transformações tecnológicas, esta investigação ancora-se na Teoria das Transições, proposta por Afaf Meleis. Essa teoria busca compreender as experiências humanas de mudanças e adaptação, reconhecendo que os indivíduos, ao experienciar as diversas transições em sua trajetória de vida, sejam pessoais ou profissionais, passam por períodos de instabilidade e reorganização até alcançarem um novo equilíbrio.

As transições referem-se a qualquer transformação nos papéis sociais, nas relações interpessoais, na identidade e nos contextos institucionais, exigindo do indivíduo uma constante reinterpretação de si e de suas práticas.

Em específico na educação, os professores experimentam um grande processo de transição em relação aos seus papéis a partir da incorporação das tecnologias digitais, que imprimem profundas transformações em seu fazer pedagógico e na sua identidade profissional. Essas mudanças trazem transformações identitárias, emocionais e relacionais para o professor, que historicamente reconhecia seu papel como o “centro” do processo formativo.

Neste momento de ruptura com antigos paradigmas, o professor passa a assumir um novo papel, o de mediador, facilitador e designer de experiências de aprendizagem, o que transforma sua ação frente ao estudante, às instituições e a si mesmo. Esse movimento caracteriza uma transição de papéis e de identidade profissional, devendo o professor reconstruir seu sentido de pertencimento e reafirmar seu lugar no processo educativo.

Optamos pela Teoria das Transições por ela oferecer uma base teórica sensível e abrangente para interpretar as experiências vividas pelos professores em tempos de transformação digital. Possibilitando que entendamos o professor como um sujeito que transita entre o tradicional e o inovador, entre a estabilidade e a incerteza, tendo seu modo de ser constantemente ressignificado. Portanto, essa teoria sustenta que o “Ser professor” no mundo

contemporâneo é um fenômeno em constante movimento, marcado por mudanças que ultrapassam o domínio técnico e alcançam dimensões éticas, relacionais e existenciais.

A partir dessa estrutura conceitual, podemos analisar o impacto das competências digitais e das novas tecnologias sobre o docente, compreendendo tais transformações como parte de um processo dinâmico de transição e de reconstrução da identidade profissional.

No contexto abordado nesta investigação, os professores são sujeitos que se encontram em processo de transição profissional e identitária, podendo ser identificados alguns processos de grande importância:

Transição tecnológica, exemplificada pela ruptura com modelos tradicionais de ensino para a implementação de novos modelos mediados por tecnologias digitais; transição de papéis, o professor deixa a centralidade do processo de ensino e aprendizagem e passa a ser um mediador/facilitador do processo, em que o aluno assume o papel central; transição emocional e social, o professor encontra-se em meio a transição de um cenário de segurança e domínio metodológico para outro que é atravessado pela inovação tecnológica, pelas incertezas e sobrecarga; e transição institucional, o professor vive um processo de adaptação às novas políticas e condições de trabalho dentro das instituições de ensino.

Tabela 4 - Teoria das Transições de Meleis

Elementos da Teoria da Meleis	Aplicação nesta Investigação
Tipo de Transição	Pessoal, mudança identitária enquanto percepção do <i>self</i> ; profissional, transição do papel do professor dentro do processo ensino-aprendizagem; organizacional, contexto educacional das instituições de ensino frente à educação digitalizada.
Condições que influenciam a transição	Formação e letramento digital, marcado pela necessidade de aquisição de novas habilidades e competências; suporte das instituições para alcançar essas novas habilidades e competências necessárias ao novo contexto; condições de trabalho, relações interpessoais, tipos de vínculos empregatícios e carga horária de trabalho ampliada para além dos muros institucionais; e valores pessoais, qual o papel do professor na sociedade atual e como isso reflete na valorização da profissão dentro da sociedade.
Padrões de Resposta	Sentimentos de insegurança pela mudança tanto de papel, sobrecarga de trabalho, fragmentação do trabalho, empoderamento trazido por novas oportunidades de atuação, ressignificação da práxis e autonomia frente ao novo contexto de formação.
Intervenções de Enfermagem (Analogia)	Estratégias formativas para garantir o letramento digital e a construção de novas habilidades e competências, políticas de apoio de incentivo à formação continuada e à adaptação ao novo cenário, criação de vínculos de pertencimento e fortalecimento da identidade coletiva da profissão e individual (<i>self</i>).

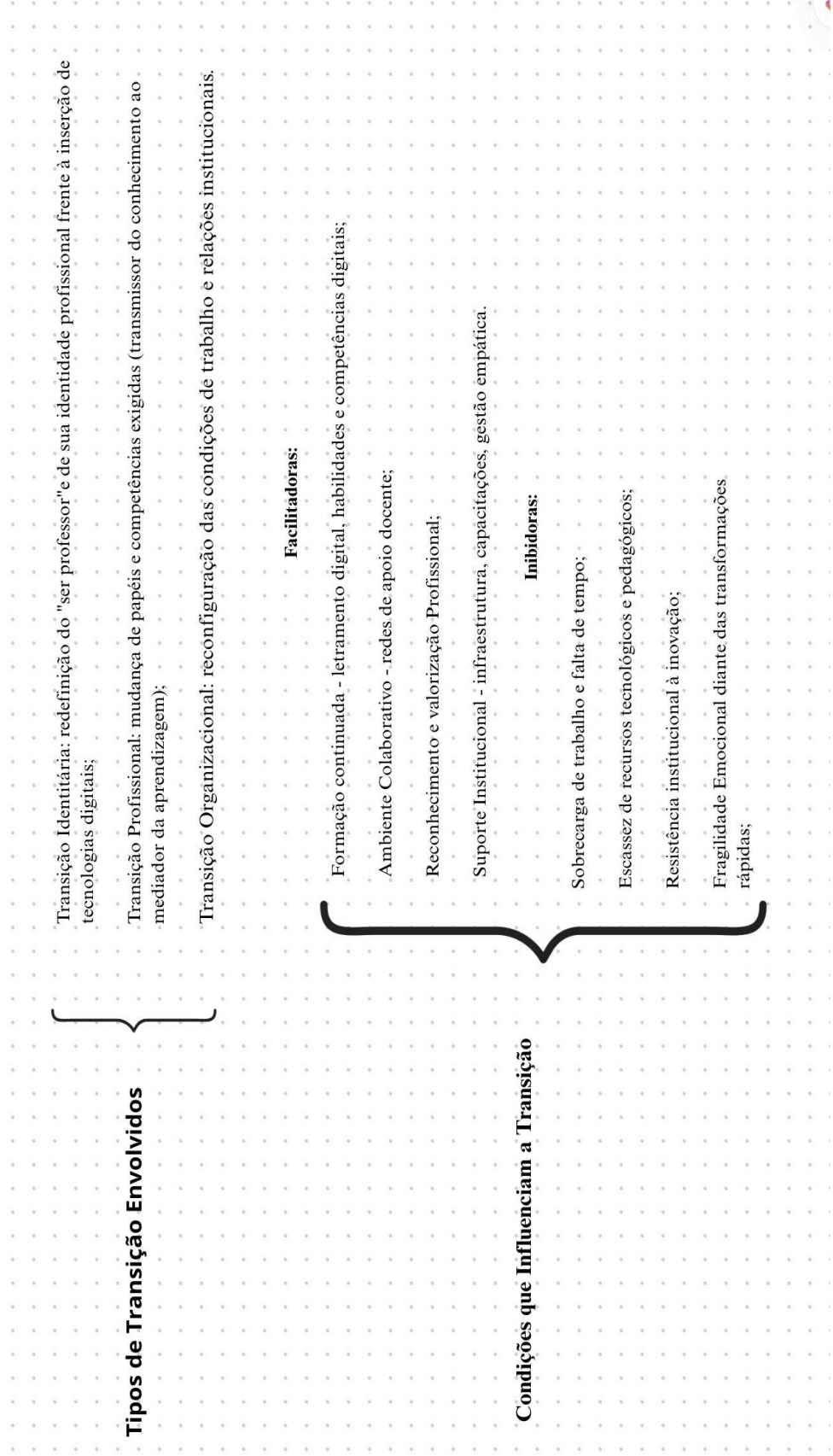
Fonte: Produção do autor, 2026.

Compreender o “Ser Professor” à luz da Teoria das Transições de Afaf Meleis é reconhecer que a docência é um território de travessias. Cada mudança tecnológica, cada novo desafio pedagógico, cada reinvenção metodológica convoca o professor a mover-se entre aquilo que já conhece e aquilo que ainda precisa aprender. Neste lugar de incertezas e descobertas, o professor ressignifica sua identidade, experimenta vulnerabilidades, mas, sobretudo, reencontra o sentido para sua prática.

A transição não pode ser tratada apenas como uma adaptação técnica, mas como um processo que envolve profundamente o humano, mobilizando sentimentos, valores e pertencimentos. O professor que atravessa esse processo de transição é aquele que aprende a habitar o novo sem perder o essencial, escolhendo o desconhecido sem renunciar à sua história. Assim como na metáfora das travessias apresentada pela teoria de Meleis, cada mudança carrega em si a potência de um novo começo, e com ele, a possibilidade de se reinventar frente à maneira de formar pessoas.

Ao adotarmos a Teoria das Transições como arcabouço teórico, esta investigação reafirma que formar novos profissionais é também transitar entre diferentes tempos, papéis e saberes. E, nessa trajetória, ensinar revela-se como uma experiência de cuidado com o outro, com o saber e consigo mesmo, sendo um gesto de continuidade em meio às transformações, em que cada professor se refaz no movimento incessante do aprender e do ser.

Figura 2 - Esquema Conceitual das Transições de Afaf Meleis aplicado ao contexto docente.



Padrões de Resposta - Reações e Resultados	Facilitadoras:
	Desenvolvimento de autonomia digital e pedagógica;
	Ressignificação da identidade docente;
	Aumento da satisfação e do engajamento profissional;
	Ampliação das formas de cuidado pedagógico e relação professor-aluno.
	Inibidoras:
	Estresse, insegurança e sentimento de desvalorização;
	Perda de sentido do trabalho docente;
	Fragmentação do tempo e da identidade profissional.
	Busca de equilíbrio entre o uso de tecnologias e o cuidado humano na educação;
	Apropriação progressiva das ferramentas digitais como extensão da prática pedagógica;
	Redefinição de propósitos e valores profissionais, alinhando identidade, competência e sentido do cuidado educativo.
Processo de Enfrentamento e Adaptação	
Resultado Esperado da Transição	Consolidação de uma nova identidade docente, capaz de integrar competências digitais e tecnológicas à práticas pedagógicas inovadoras de maneira crítica, reflexiva e sobretudo humanizada.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das falas dos participantes evidenciou que o “ser professor”, no contexto da cultura digital, não se configura como uma condição estática, mas como um processo em constante transformação. Tal processo é marcado por movimentos dinâmicos que envolvem mudança, engajamento, ambivalência e a influência de condições que ora facilitam, ora inibem esse processo transformatório.

Figura 3 - Dinâmica do processo transicional do “Ser Professor” na cultura digital.



Fonte: Produção do autor, 2026.

Conforme evidenciado, o processo de constituição do “Ser Professor” na cultura digital é atravessado por dimensões simultâneas e interdependentes. A mudança aparece como elemento estruturante, impulsionando o engajamento docente, ao mesmo tempo em que a ambivalência revela tensões inerentes à incorporação das tecnologias digitais. Ademais, as condições institucionais e contextuais atuam como mediadoras desse processo, podendo favorecer ou dificultar sua concretização.

Tais aspectos indicam que a docência, nesse cenário, se configura como um processo não linear, permeado por avanços, resistências e reconfigurações.

6.1 Caracterização dos participantes

Nesse momento apresentaremos a caracterização dos participantes do estudo. Nessa primeira etapa, elaboramos um questionário sócio laboral a fim de fazermos uma triagem dos professores que seguiram para a etapa seguinte da entrevista. Tivemos 22 respondentes do questionário. Nosso critério de inclusão de maior relevância consistiu no tempo de atuação. Estabelecemos o tempo mínimo de 5 anos de atuação docente. Esse valor foi determinado por entendermos que, há 5 anos na docência, o professor já experimentou algumas transformações no seu trabalho por conta dos avanços tecnológicos. Optamos por trazer os dados a partir de representações gráficas para facilitar a compreensão de nossos leitores.

Tabela 5 - Sexo dos Participantes

Sexo (n = 22)	
Masculino	Feminino
16,7%	83,3%

Fonte: Produção do autor, 2026

Em relação à categoria sexo dos professores respondentes do questionário, podemos observar a predominância do sexo feminino, com 83,3% dos participantes. Essa característica é convergente com o perfil demográfico da própria enfermagem, que historicamente é uma profissão marcada pela feminilização, em que a força de trabalho é majoritariamente feminina. Este alinhamento demográfico é relevante para a análise, pois permite discutir a experiência do trabalho docente sob a perspectiva de um grupo que compartilha características socioculturais predominantes em ambas as áreas.

Podemos destacar que o predomínio de 83,3% de mulheres docentes está alinhado à divisão sexual do trabalho apresentada por Hirata (2007), que discute como algumas profissões relacionadas ao trabalho do cuidado, conhecidas como “profissões do cuidado”, são majoritariamente exercidas por mulheres, com a enfermagem e a docência sendo exemplos claros desse tipo de profissão. Tais características sociodemográficas se tornam importantes de serem abordadas para contextualizarmos que as experiências de trabalho docente em um

ambiente predominantemente feminino podem ter as relações de poder e de trabalho atravessadas por questões significativas ligadas ao gênero.

A alta representatividade feminina na amostra obtida nos permite analisar as condições de trabalho docente sob uma outra perspectiva, a de um grupo que compartilha experiências singulares relacionadas à identidade profissional, à desvalorização salarial e à sobrecarga de trabalho, que são aspectos constantemente associados aos ofícios que se relacionam com o cuidado.

Assim, características sociodemográficas tão específicas acabam por adicionar uma camada nova de análise a partir da compreensão do trabalho feminino, permitindo entendermos os reais desafios da docência em enfermagem de acordo com uma outra perspectiva social.

Tabela 6 - Grau de Escolaridade

Grau de Escolaridade (n = 22)		
Doutorado	Pós-graduação / Especialização	Mestrado
50,0%	16,7%	33,3%

Fonte: Produção do autor, 2026.

Ao analisarmos o grau de escolaridade dos docentes respondentes do questionário sócio laboral, a amostra se revela altamente qualificada e alinhada com as exigências da docência no ensino superior. Observamos uma predominância do título de doutorado, destacando-se em 50% dos entrevistados, seguido pelo número de mestres (33,3%) e pela especialização (16,7%).

O fato de termos um elevado número (83,3%) nas esferas de formação *stricto sensu* indica que os professores da amostra apresentam maior domínio acadêmico e experiência em pesquisa, o que amplia sua visão acerca da profissão. Essa alta titulação assegura que os participantes possuem um arcabouço metodológico necessário para oferecer percepções ricas e fundamentadas sobre o papel do professor no contexto atual, além de destacar o maior preparo do professor para atender às demandas do ensino superior, que são cada vez mais específicas.

Tabela 7 - Natureza da Instituição em que Trabalha

Natureza da Instituição em que Trabalha (n = 22)	
Público	Privada
54,5%	45,5%

Fonte: Produção do autor, 2026.

Quanto à natureza do vínculo institucional, temos uma amostra equilibrada, com 54,5% de professores atuando em universidades públicas e 45,5% atuando em universidades privadas. Essa distribuição paritária nos permite alcançar professores de realidades diferentes sem que haja tendência para um dos lados, visto que nosso propósito não é enfatizar a dualidade dessas realidades e muito menos nos aprofundar na discussão de pública versus privada.

Nesse sentido, termos como participantes professores de ambos os setores pode nos proporcionar descobertas que reflitam a amplitude das realidades da docência em enfermagem. Assim, ao capturar as percepções de professores que atuam sob regimes administrativos e culturas de trabalho distintos, nossa investigação evita vieses de contexto e fortalece a validade externa dos seus achados, fugindo da dualização tão comum no cenário da educação superior.

Tabela 8 - Regime de Trabalho

Regime de Trabalho (n = 22)		
Celetista	Estatutário	Pessoa Jurídica
63,6%	22,7%	13,6%

Fonte: Produção do autor, 2026.

Em relação ao regime de trabalho, a análise revela uma forte concentração na modalidade CLT, que representa 63,6% dos respondentes. Esse dado é importante por sugerir que a maioria dos educadores tem um vínculo profissional que oferece menor estabilidade se comparado aos professores estatutários que possuem maior segurança no trabalho, o que pode influenciar suas percepções e a pressão por desempenho.

Um fator importante para destacar é a ocorrência de professores respondentes no regime de pessoa jurídica. Esta modalidade de trabalho consiste na forma mais flexível e,

muitas vezes, mais precarizada de contratação no ensino superior, pois retira do professor a maioria dos direitos trabalhistas (férias, décimo terceiro salário e FGTS).

Vale ressaltar que o movimento de “pejotização” (contratação de pessoas jurídicas) tem crescido bastante no Brasil nos últimos anos e representa uma forma de terceirização do trabalho. Desta forma, o trabalhador presta serviço como uma empresa, sem ter seus direitos trabalhistas garantidos. Tem sido uma forma de contratação bastante comum em instituições de ensino privadas. Esse tipo de contratação reflete a volatilidade do trabalho e dificulta a criação de vínculos duradouros. Esse modelo vem sendo cada vez mais impulsionado pela lógica empresarial e gerencialista, tendo como resultado a intensificação e sobrecarga do trabalho docente (Gemelli, 2020).

Tabela 9 - Tempo de Atuação

Tempo de Atuação (n=21)									
1 ano e 2 meses	12 anos	15 anos	20 anos	3 anos e 1 mês	4 anos e 2 meses	4 meses	6 anos	9 anos	Outras respostas
4,8%	4,8%	9,5%	4,8%	4,8%	4,8	9,5%	4,8	9,5%	42,9%

Fonte: Produção do autor, 2026.

Em relação ao tempo de atuação, podemos avaliar que boa parte dos respondentes tem um nível considerável de experiência no trabalho docente, o que demonstra uma solidez na carreira e consolidação no mercado de trabalho, tendo passado por diversos movimentos dentro do contexto da educação, permitindo uma análise sobre o desenvolvimento histórico da profissão e todas as transformações que atravessam a educação superior no país.

Tabela 10 - Carga Horária Semanal (Total)

Carga Horária Semanal (n = 22)						
40 h / exclusiva	20 h	10 h	30 h	40 h / não exclusiva	Aposentada	8 h
50%	13,6%	9,1%	9,1%	9,1%	4,5	4,5%

Fonte: Produção do autor, 2026.

Em relação à carga horária semanal total, destacamos os professores que têm dedicação exclusiva de 40 horas semanais. Esse dado é relevante por ser o regime em que o professor tem a possibilidade de não estar somente vinculado às atividades de sala de aula, mas também participar de atividades de pesquisa e extensão, o que permite um maior engajamento dentro da carreira docente. Porém, por outro lado, é comum a sobrecarga de trabalho e o produtivismo acadêmico, que têm sido tão frequentes no ensino superior, em que professores passam a ser medidos por métricas de publicação, o que pode levar o professor à exaustão profissional.

Em relação ao restante dos respondentes, temos uma heterogeneidade de cargas horárias com variação de 30 a 10 horas semanais, o que indica que o professor pode ter outros vínculos empregatícios, o que está alinhado com a constante necessidade de múltiplos vínculos a que o professor acaba se submetendo para complementar sua renda. Outro ponto de destaque é a presença de regime de 40 horas semanais sem dedicação exclusiva, que retrata a intensificação do trabalho e a necessidade de acúmulo de tarefas para a composição salarial.

Tabela 11 - Carga Horária Semanal em Atividades Extracurriculares (Pesquisa, Extensão, Gestão)

Carga Horária Semanal em Atividades Extracurriculares (Pesquisa, Extensão, Gestão) (n = 19)						
10 h	30 h	20 h	40 h	0 h	6 h	Outra resposta
42,1%	15,8%	10,5%	10,5 %	10,6%	5,3	5,3%

Fonte: Produção do autor, 2026.

Essa variável é especialmente importante por nos mostrar o tempo que o professor tem para se dedicar a atividades que definem a carreira acadêmica fora da sala de aula, sendo um valioso indicador de autonomia, produtividade e, também, de sobrecarga do professor.

Nesse sentido, os indicadores mostram que uma parcela significativa dos respondentes (42,1%) possui apenas uma carga horária de 10 horas para o desenvolvimento de atividades de extrema importância para a carreira docente. Esse padrão mostrado pode nos indicar que existe uma intensificação do trabalho em atividades de ensino e de gestão interna, contrastado com um número reduzido de horas dedicadas à produção científica e acadêmica, atividades de pesquisa e extensão.

A limitação das atividades extracurriculares pode refletir a fragilização do perfil do professor pesquisador, o que nos remete ao deslocamento do foco da formação crítica e reflexiva para a prestação de serviços descolados do real objetivo da carreira docente.

Tabela 12 - Participa de Atividade de Gestão

Participa de Atividade de Gestão (n = 22)	
Sim	Não
40,9%	59,1%

Fonte: Produção do autor, 2026.

Essa tabela nos mostra que há um envolvimento considerável de professores envolvidos em atividades voltadas para gestão. Como não foi especificado, podemos supor que tais atividades versem sobre coordenação de curso, chefia de departamentos, comitês, dentre outros. Esse dado é importante ao nos revelar que 40,9% dos professores estão envolvidos em atividades fora da sala de aula e da pesquisa, atuando diretamente em esferas administrativas e decisórias dentro de suas instituições de ensino.

Ao mesmo tempo que esse dado pode nos mostrar que o trabalho docente caminha para um processo de autonomia e crescimento de carreira, pode também indicar que existe uma incorporação de novas tarefas ao trabalho docente, o que pode ter relação com a intensificação do trabalho e uma nova forma de gestão de instituições de ensino superior muito mais comprometida com metas e resultados (Gaulejac, 2007; Alcadipani, 2011).

Tabela 13 - Participação na Construção/Revisão do Projeto Político-Pedagógico de Curso na sua Instituição.

Participação na construção/revisão do Projeto Político-Pedagógico de Curso na sua instituição (n = 22)	
Sim	Não
54,5%	45,5%

Fonte: Produção do autor, 2026.

Ao analisarmos este gráfico, podemos perceber que uma parcela importante, 54,5%, esteve envolvida com a construção ou revisão do PPC. Este número mostra-se relevante, pois o PPC é o documento norteador do curso de graduação, estabelecendo desde a estrutura curricular até o perfil do egresso que se deseja.

Esse número sugere que boa parcela dos professores possui autonomia e responsabilidade para participar das diretrizes do curso. Esse engajamento em uma atividade tão importante traduz uma alta qualificação da amostra, que possui o arcabouço teórico para contribuir de maneira crítica e reflexiva para o planejamento curricular. Além disso, esse dado aponta para processos mais democráticos e participativos na construção de um documento que expressa diretamente a identidade e a maturidade acadêmica do corpo docente.

Em síntese, nossa amostra de respondentes do questionário visa traçar um perfil sócio laboral dos professores e selecionar aqueles que atendem nossos critérios de inclusão para seguirem para a entrevista. Temos uma população majoritariamente feminina, que é um dado alinhado tanto com o perfil da enfermagem quanto com o perfil do magistério.

Em relação à titulação, temos uma amostra altamente qualificada, em que a maioria possui o título de doutor. A amostra mostrou-se equilibrada segundo a natureza do trabalho, tendo tanto professores de instituições públicas quanto privadas, marcada também por ampla gama de tempo de atuação, o que pode proporcionar visões bastante distintas acerca do trabalho do professor.

Houve predomínio de professores com carga horária de 40 horas semanais, com ou sem dedicação exclusiva; isso reflete um alto envolvimento da amostra com as atividades docentes. O alto número de professores envolvidos com atividades de gestão pode refletir na intensificação do trabalho docente marcado pelo foco na produtividade e alcance de metas, e

baixa dedicação para atividades extracurriculares, com um número expressivo de professores com apenas 10 horas semanais dedicadas a tais atividades, pode traduzir um envolvimento grande em atividades burocráticas e também de sala de aula, limitando o desenvolvimento da pesquisa e extensão, que são fundamentais para a atividade docente.

Existe uma diversidade da amostra no que diz respeito ao tipo de vínculo trabalhista. O que chama a atenção é a ocorrência de professores sob o regime PJ, que mostra uma tendência à flexibilização do trabalho docente sem segurança trabalhista e vínculo institucional, fragilizando o processo de ensino.

O perfil sócio laboral da amostra, portanto, estabelece o contexto crítico no qual as entrevistas qualitativas serão analisadas, permitindo que as falas dos docentes sobre “O ‘Ser professor’ frente às competências digitais exigidas pelas novas tecnologias na educação: uma (re)construção da identidade e das relações de trabalho” sejam interpretadas à luz de um contexto diverso que tanto reflete um alto grau de comprometimento do professor quanto as inseguranças de novas formas de trabalho e da intensificação da jornada de trabalho.

6.2 Considerações sobre o processo de coleta e constituição do corpus

Após a caracterização dos participantes, faz-se necessário apresentar considerações relativas ao processo de coleta de dados e à conformação do nosso corpus de análise, de modo a explicitar os limites e desafios enfrentados na realização desta investigação. Essa etapa é fundamental para a adequada compreensão das condições de produção de nossos dados e, também, para a contextualização da análise das entrevistas apresentadas na sequência.

O estudo contou, inicialmente, com a participação de 22 professores que responderam ao nosso questionário de investigação sócio laboral, que nos permitiria selecionar os professores que preenchiam os nossos critérios de inclusão. A partir da análise destes questionários, foram selecionados 12 professores para a realização das entrevistas semiestruturadas. No entanto, apesar dos convites realizados e das reiteradas tentativas de contato por correio eletrônico, apenas 3 professores aceitaram e participaram efetivamente da etapa de entrevistas, e o prazo do calendário acadêmico para defesa não permitiu um tempo para continuar a persistir nos convites.

A não adesão dos demais professores à etapa de entrevistas evidencia dificuldades recorrentes em pesquisas qualitativas que envolvem professores em exercício, que frequentemente são submetidos a intensas demandas institucionais, administrativas e pedagógicas.

O processo de coleta de dados em pesquisas qualitativas é atravessado por diferentes fatores, tanto contextuais quanto relacionais, que nem sempre estão sob o controle do pesquisador. Sendo crucial compreendermos que não existem medidas pré-estabelecidas para a compreensão da diversidade e intensidade das informações, nem um número pré-estabelecido de participantes (Minayo, 2017).

De fato, a pesquisa qualitativa se preocupa com a “intensidade dos fenômenos” e sua expressão por meio de crenças, valores, opiniões, representações e formas de relação, o que ocorre de maneira diferente em pesquisas quantitativas. Aqui, a quantidade deve ser pensada em relação à abrangência dos atores sociais, na forma de seleção dos participantes e nas condições de seleção (Minayo, 2017).

A configuração de nosso corpus de análise deve ser vista para além das limitações numéricas, devendo ser compreendida como um dado empírico relevante que expressa as condições do campo investigado. Podemos indagar se a dificuldade em termos de adesão de professores pode refletir o contexto social atual do trabalho docente, que tem sido marcado por um trabalho intenso e fragmentado?

Podemos entender que pesquisas qualitativas operam a partir de uma lógica não numérica, em que a profundidade dos dados é mais importante que a representatividade estatística. O critério de saturação teórica não está atrelado ao número de participantes, mas à capacidade dos dados de produzir compreensão consistente sobre o fenômeno investigado (Nascimento et al. 2018).

Um corpus reduzido em termos numéricos pode, ainda, apresentar elevado potencial de análise, e esse potencial depende da forma como os dados serão tratados, o que está mais relacionado ao método e seu rigor do que ao número de participantes.

A dificuldade de ampliação do número de entrevistas pode ser interpretada como um dado sensível de análise, por refletir os inúmeros atravessamentos que o trabalho docente vem apresentando no contexto atual de comercialização da educação.

Em se tratando de pesquisas qualitativas, o processo de coleta de dados, dada a sua sensibilidade, envolve constantes negociações com o campo. É fundamental que o pesquisador compreenda a não participação ou o silêncio dos indivíduos como elemento do contexto social que está sendo analisado (Ribeiro, 2018).

Nesta investigação, optamos por manter a etapa de entrevistas como componente central do percurso metodológico, em virtude de seu potencial para aprofundar os sentidos identificados nas demais fases da pesquisa. A ida a campo possibilitou a compreensão de aspectos relacionados ao fenômeno investigado, ao permitir o acesso aos sentidos atribuídos

pelos professores aos conceitos trabalhados teoricamente. A escuta das experiências vividas conferiu concretude ao arcabouço teórico adotado, evidenciando que o fenômeno tecnológico não se manifesta de forma isolada, mas se constrói em estreita relação com as percepções subjetivas, trajetórias e contextos dos sujeitos que o experienciam, independentemente do número de participantes envolvidos, uma vez que a relevância da entrevista qualitativa reside na densidade interpretativa dos discursos produzidos.

A conformação do nosso corpus de análise reflete não apenas escolhas metodológicas, mas também as dinâmicas e tensões próprias do campo educacional investigado. Longe de comprometer a análise, essa configuração permite compreender o fenômeno em sua complexidade real, evidenciando os sentidos atribuídos pelos professores às competências digitais, à identidade profissional e às relações de trabalho, que emergem de um contexto social marcado por grandes desafios estruturais, organizacionais e subjetivos.

Assim, o processo de coleta de dados ultrapassa seu caráter operacional, assumindo o estado de elemento analítico dessa investigação, contribuindo para a compreensão e interpretação dos resultados apresentados na sequência.

6.3 Quando os professores falam (Análise das entrevistas)

6.3.1 Classificação Hierárquica Descendente (CHD)

A análise dos dados foi realizada por meio da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), fundamentada no método de Reinert, com auxílio do software Iramuteq. O corpus foi segmentado em 180 segmentos de texto (ST), dos quais 139 foram classificados, resultando em um aproveitamento de 77,22%, indicador que evidencia a consistência lexical do material e a adequação do corpus à análise proposta.

A CHD resultou na formação de cinco classes lexicais, organizadas conforme a proximidade e a oposição semântica dos segmentos, conforme apresentado no dendrograma. Essas classes expressam diferentes campos de sentido que estruturam o discurso docente sobre as tecnologias digitais, a identidade profissional e as condições de trabalho, revelando tanto elementos de adesão quanto de tensionamento em relação à incorporação dessas tecnologias no contexto educacional.

Os resultados indicam que a maior parte dos segmentos de texto se concentra em classes que enfatizam os processos de integração pedagógica das tecnologias digitais. Nesses segmentos, destacam-se termos associados à ação e ao processo, como diversificar, dinamizar e interpretar, os quais apontam para um entendimento das tecnologias digitais como mediadoras

de ensino-aprendizagem. Essa centralidade discursiva evidencia um movimento de ressignificação do fazer docente, no qual o professor se reconhece cada vez mais como mediador, curador de conteúdos e articulador de diferentes linguagens e estratégias pedagógicas.

Em contraposição, emergem classes com menor número de segmentos, mas com forte densidade temática, nas quais o discurso docente assume caráter mais crítico e cauteloso. Nessas classes, observa-se a recorrência de termos relacionados à identidade profissional, ao ambiente virtual e à experiência docente, associados a expressões que indicam preocupação, como o uso indiscriminado. Esses elementos discursivos revelam inquietação quanto à adoção acrítica das tecnologias digitais, especialmente no que se refere à qualidade do ensino, à superficialidade dos processos de aprendizagem e à fragilização da autoria e da leitura crítica por parte dos estudantes.

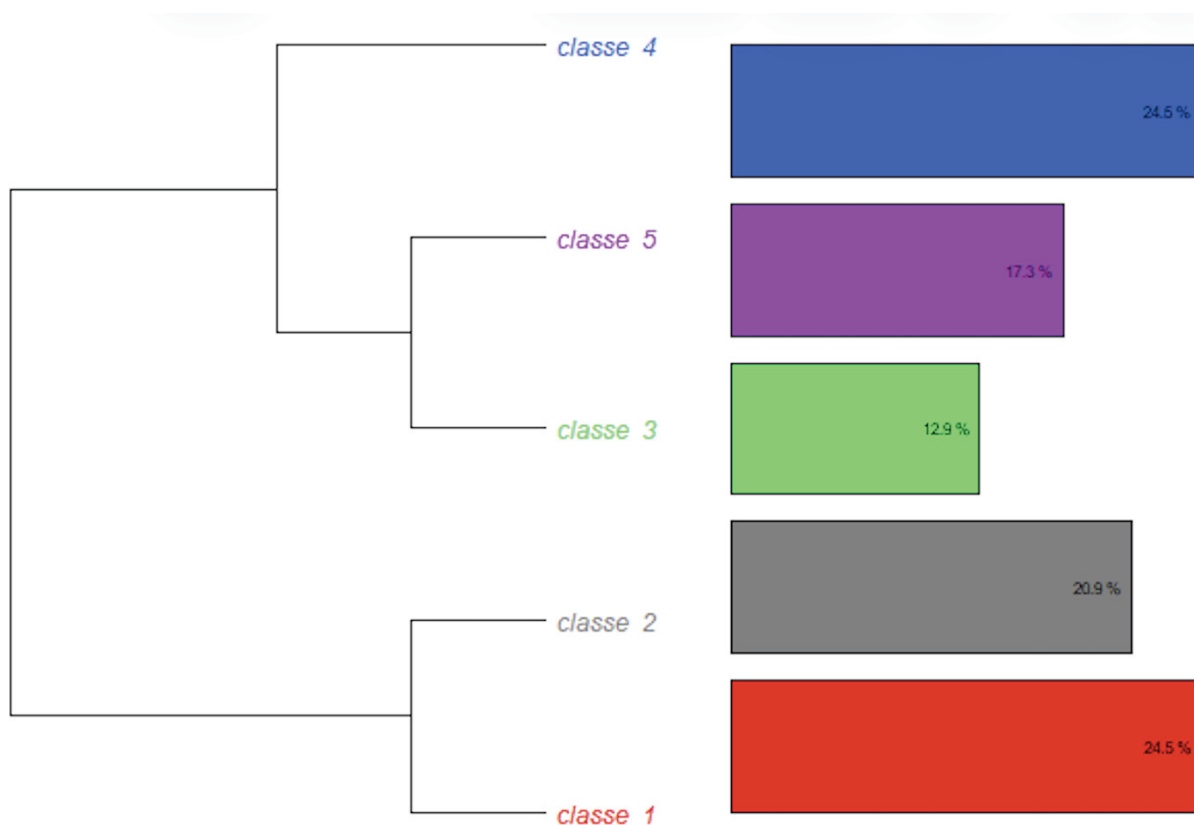
A separação dessas classes no dendrograma evidencia um ponto de tensão central no corpus: de um lado, a valorização das tecnologias digitais como instrumentos de inovação, diversificação metodológica e dinamização das práticas pedagógicas; de outro lado, a emergência de discursos que problematizam seus efeitos colaterais, alertando para riscos de um uso descontextualizado ou excessivo dessas ferramentas. Tal tensão reflete a complexidade do processo de incorporação das tecnologias digitais no trabalho docente, que não se dá de forma linear ou homogênea, mas é atravessado por disputas de sentido e por diferentes modos de apropriação.

A análise lexical não se restringe à frequência das palavras, mas permite compreender os sentidos que emergem da articulação entre segmentos de texto e os campos lexicais formados. As classes predominantes expressam um discurso orientado para a transformação das práticas pedagógicas, enquanto as classes minoritárias, embora menos frequentes, assumem papel fundamental ao evidenciar zonas de resistência, crítica e cautela, indispensáveis para a compreensão do fenômeno investigado.

Em síntese, os resultados e a discussão integrados evidenciam que o discurso docente sobre as tecnologias digitais se organiza de maneira multifacetada, articulando dimensões operacionais, identitárias e críticas. As tecnologias digitais emergem, simultaneamente, como possibilidade de ressignificação da identidade docente e como fonte de inquietações relacionadas às condições de trabalho e à qualidade do ensino, indicando que sua incorporação no contexto educacional constitui um processo complexo, marcado por ambivalências e tensões que impactam diretamente o modo de ser e atuar do professor.

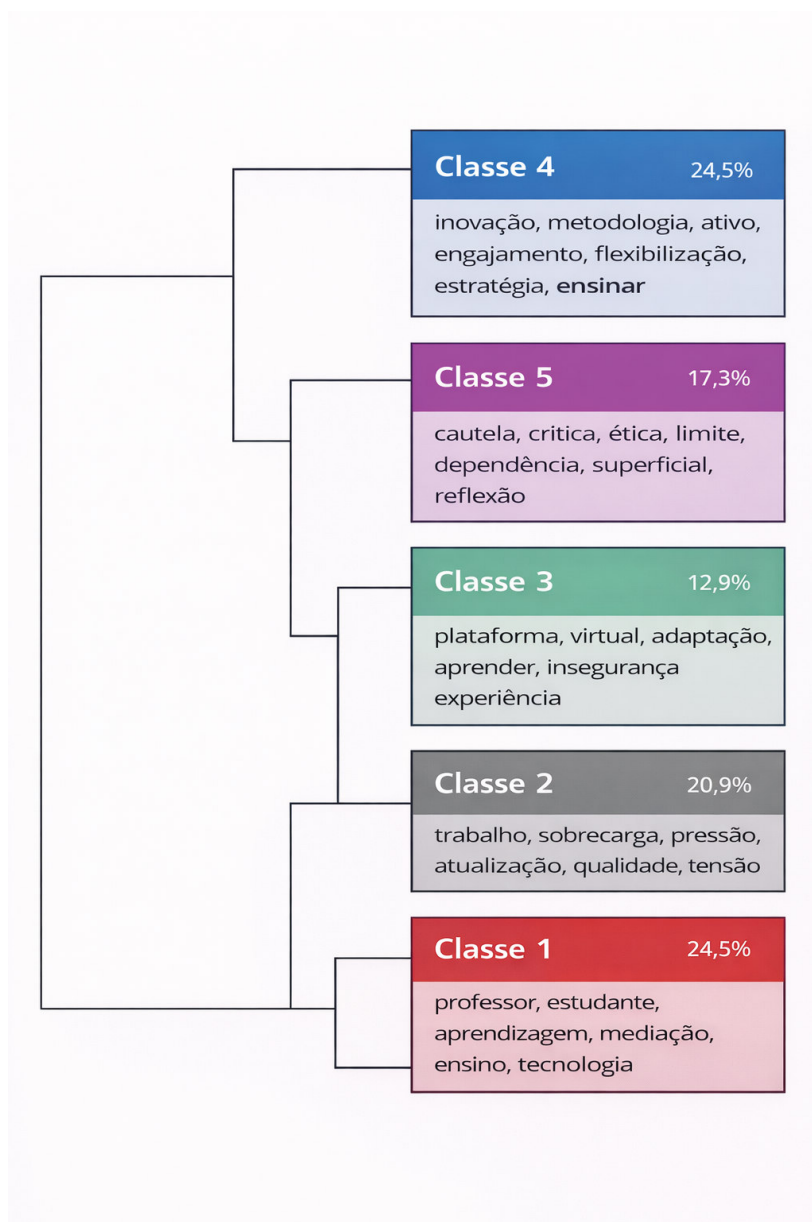
O dendrograma (Figura 3) apresenta a organização das cinco classes lexicais resultantes da Classificação Hierárquica Descendente, fundamentada no método de Reinert, evidenciando as relações de proximidade e oposição semântica entre os campos de sentido que estruturam o discurso docente sobre as tecnologias digitais.

Figura 4 - Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente (CHD)



Fonte: dendrograma gerado pelo Iramuteq®

Figura 5 - Diagrama da Classificação Hierárquica Descendente (CHD)



Fonte: Produção do autor, 2026.

A partir da organização hierárquica apresentada no dendrograma, partiremos para a análise interpretativa de cada classe lexical, considerando as palavras com maior valor de qui-quadrado e os segmentos de texto mais representativos, buscando compreender os sentidos atribuídos pelos docentes às tecnologias digitais e seus impactos na identidade profissional e no trabalho docente.

Classe 1 - Integração pedagógica das tecnologias digitais e mediação docente.

A classe 1 (24,5% dos segmentos de texto), concentra uma parcela significativa dos segmentos analisados, se configurando como um dos núcleos centrais do discurso docente. Essa classe reúne segmentos que enfatizam os processos de integração pedagógica das tecnologias digitais, evidenciando ações relacionadas à diversificação, dinamização e reorganização das práticas de ensino.

Nesta classe, o vocabulário se caracteriza de modo a apontar para um entendimento das tecnologias como instrumentos de mediação pedagógica, capazes de ampliar as possibilidades metodológicas e favorecer novas formas de interação com os estudantes.

Os segmentos associados a essa classe revelam um movimento de ressignificação do papel do professor, onde este deixa de ser apenas um transmissor de conteúdos para assumir funções de mediador, orientador e curador de informações. Esse deslocamento identitário aparece articulado à necessidade de interpretar criticamente as tecnologias disponíveis e de incorporá-las de forma contextualizada às propostas pedagógicas, evitando que seu uso seja basicamente instrumental.

Assim, a Classe 1 estabelece um diálogo direto com o impacto das tecnologias digitais na identidade docente, evidenciando que a incorporação dessas novas ferramentas não se restringe à mera aquisição de competências técnicas, mas envolve, sobretudo, transformações mais amplas e profundas na forma como o professor compreende seu trabalho, suas responsabilidades e sua atuação pedagógica.

Classe 2 - Tensões entre tecnologias digitais, trabalho docente e qualidade do ensino.

A Classe 2 (20,9% dos segmentos de texto) agrega segmentos marcados por uma postura mais crítica e reflexiva em relação ao uso das tecnologias digitais no contexto educacional.

De modo oposto à Classe 1, que enfatiza possibilidades e processos de integração, essa classe evidencia as tensões relacionadas às condições de trabalho docente e aos impactos que as tecnologias imprimem sobre a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Os discursos que compõem essa classe expressam preocupações com a intensificação do trabalho, a sobrecarga de demandas e a exigência constante de adaptação a novas ferramentas digitais. Além disso, emergem inquietações quanto ao uso inadequado ou

indiscriminado das tecnologias, especialmente quando estas passam a substituir processos formativos fundamentais, como a leitura, a escrita e a reflexão crítica.

A separação dessa classe no dendrograma indica que tais preocupações constituem um campo de sentido específico no corpus, revelando que a incorporação das tecnologias digitais é percebida pelos professores como um processo ambivalente, que tanto pode contribuir para a inovação pedagógica quanto aprofundar problemas estruturais já existentes no trabalho do professor.

Classe 3 - Ambientes virtuais, experiência docente e práticas educacionais.

A Classe 3 (12,9% dos segmentos de texto), embora represente o menor percentual de segmentos, apresenta elevada densidade temática, concentrando discursos relacionados aos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem e às experiências vivenciadas pelos docentes nesse contexto.

Nessa classe, os segmentos abordam questões sobre a adaptação às plataformas digitais, às aulas remotas ou híbridas e às novas formas de interação mediada pelas ferramentas tecnológicas.

Os relatos evidenciam que a experiência do professor em ambientes virtuais é atravessada por processos de aprendizagem contínua, muitas vezes marcados por insegurança, improvisações e descobertas.

Essa classe revela que a familiaridade com o digital não é homogênea entre os professores, que sofre influência da trajetória profissional do professor, de suas formações anteriores e do contexto institucional em que atua.

Apesar de sua representatividade numérica menor, a Classe 3 revela grande relevância ao explicitar como as experiências concretas nos ambientes virtuais contribuem para a construção de sentidos sobre as tecnologias digitais, impactando diretamente nas práticas docentes e na percepção que o professor tem acerca de sua própria competência profissional.

Classe 4 - Tecnologias digitais como estratégia de inovação e reorganização pedagógica.

A Classe 4 (24,5% dos segmentos de texto) constitui outro eixo central do corpus analisado, sendo percentualmente equivalente à Classe 1. Seus segmentos enfatizam as tecnologias digitais como estratégias de inovação pedagógica, associadas à reorganização do ensino, à flexibilização de metodologias e à ampliação das formas de acesso ao conhecimento.

Nessa classe, o discurso destaca o potencial das tecnologias para favorecer metodologias ativas, promover maior engajamento dos estudantes e atender às demandas de um contexto educacional em constante transformação.

Nesse sentido, é observada uma valorização das possibilidades oferecidas pelas novas ferramentas digitais, especialmente quando estas são articuladas a objetivos pedagógicos claros e a uma intencionalidade formativa.

A proximidade com a Classe 1 no dendrograma indica convergência de sentidos, sugerindo que ambas compõem um campo discursivo orientado à inovação e às transformações das práticas docentes, ainda que enfatizem aspectos distintos desse processo.

Classe 5 - Cautela, criticidade e limites do uso das tecnologias digitais.

A Classe 5 (17,3% dos segmentos de texto) reúne segmentos que traduzem uma postura de cautela em relação à incorporação das tecnologias digitais, destacando limites, riscos e desafios associados ao seu uso no ensino.

O discurso contido nessa classe aponta preocupações éticas, pedagógicas e formativas, especialmente no que se refere à superficialidade das aprendizagens e à dependência excessiva de recursos tecnológicos.

Assim, no contexto analisado, os professores demonstram inquietações quanto à perda da autonomia intelectual dos estudantes, ao uso de tecnologias para burlar processos avaliativos e à substituição de práticas formativas fundamentais por soluções rápidas e pouco reflexivas. Esses elementos dão a essa classe um caráter mais crítico, que não rejeita a tecnologia em si, mas questiona sua utilização acrítica e descontextualizada.

Seu posicionamento no dendrograma evidencia sua função como campo de tensão no corpus analisado, atuando como contraponto às classes mais orientadas à inovação e à integração pedagógica. Tal oposição reforça a compreensão de que o discurso do professor sobre a tecnologia e sua aplicação nos processos de ensino-aprendizagem é atravessado por ambivalências, nas quais o entusiasmo e preocupação coexistem.

Desta feita, a análise das cinco classes lexicais evidenciou que o discurso docente sobre as competências digitais exigidas pelas novas ferramentas tecnológicas na educação se organiza de maneira multifacetada e tensionada, o que revela diferentes campos de sentido que se articulam entre si. As classes mais representativas concentram discursos orientados aos processos de integração pedagógica das tecnologias, a mediação docente e a reorganização das práticas de ensino, indicando que a aquisição e o desenvolvimento das competências digitais

são compreendidos como elementos centrais na transformação do fazer do professor e na redefinição do seu papel.

Em contraposição, as classes que expressam maior criticidade e cautela revelam grande preocupação com os limites do uso das tecnologias, com a qualidade do ensino oferecido, com as próprias condições de trabalho e com os efeitos colaterais que a utilização dessas ferramentas de forma descolada dos processos reflexivos pode produzir sobre a aprendizagem de fato.

Os resultados da CHD permitem compreender que o “Ser professor”, diante das exigências impostas pelas novas tecnologias, não se constrói apenas com o domínio técnico das ferramentas digitais, mas sobretudo por meio de processos reflexivos que atravessam a identidade profissional e as relações de trabalho.

Incorporar as competências digitais traduz um movimento simultâneo de ressignificação da prática docente e de tensionamento das condições institucionais e laborais, dando evidência ao impacto que tais competências trazem de maneira direta à maneira como o professor percebe seu papel, suas responsabilidades e a sua inserção no contexto educacional contemporâneo.

Assim, ao integrarmos as cinco classes, podemos dizer que essa análise traz uma resposta, mesmo que inicial, ao objetivo geral desta investigação, pois demonstra que a (re)construção da identidade profissional do professor, mediada pelas competências digitais, é um processo complexo, marcado por ambiguidades, negociações e disputas de sentido no cotidiano do trabalho docente.

6.3.2 Análise de Similitude

Com o intuito de aprofundarmos a compreensão das relações semânticas entre os principais termos do corpus analisado, realizamos a análise de similitude, que permite visualizar os núcleos de sentido e as conexões estabelecidas entre as palavras no discurso docente. Essa análise complementa os resultados obtidos pela CHD, ao evidenciar como os conceitos se articulam no interior das classes lexicais identificadas. A figura 4 apresenta o grafo da análise de similitude, onde os nós representam as palavras e as conexões indicam a força de correlação entre elas nos segmentos de texto analisados.

Assim, a análise de similitude contribui para evidenciar a articulação entre identidade profissional, práticas pedagógicas e uso de ferramentas tecnológicas, aprofundando a compreensão dos campos de sentido identificados nas classes lexicais.

6.3.3 Análise categorial à luz da Análise de Conteúdo de Bardin.

A partir dos resultados obtidos nas etapas anteriores de análise lexical, por meio da CHD e da análise de similitude, procedemos com a análise categorial dos dados fundamentada na técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin. Essa etapa teve como finalidade aprofundar a interpretação dos discursos, sistematizando os sentidos identificados em categorias analíticas que possibilitam compreender, de forma mais densa, como as competências digitais exigidas pelas novas tecnologias impactam o “Ser professor”, a (re)construção da identidade profissional e as relações de trabalho (Santos e Silva, 2020).

Metodologicamente, a análise categorial seguiu os princípios da Análise de Conteúdo, compreendida como um conjunto de técnicas que permite a organização, a classificação e a interpretação dos dados de maneira rigorosa e sistemática (Santos e Silva, 2020).

As categorias foram construídas a partir da leitura exaustiva do material empírico, orientadas pelos campos de sentido evidenciados na análise lexical e articuladas ao referencial teórico do estudo. Essa etapa não se configura como uma substituição das análises anteriores, mas como um aprofundamento interpretativo, no qual os achados do Iramuteq serviram de base para a construção de categorias analíticas que respondem diretamente ao objetivo geral desta investigação (Santos e Silva, 2020).

6.3.3.1 As competências digitais como mediação das práticas pedagógicas.

A presente categoria foi construída a partir da convergência de sentidos identificados nas análises lexicais realizadas com o auxílio do Iramuteq®. Especialmente nas classes que enfatizam os processos de integração pedagógica, inovação metodológica e mediação docente, bem como nos núcleos semânticos evidenciados pela análise de similitude.

Esses resultados indicaram que o uso das tecnologias digitais está fortemente associado à reorganização das práticas de ensino e à busca por novas estratégias que ampliem as possibilidades de aprendizagem.

Essa categoria reúne unidades de registro que expressam a compreensão das competências digitais como elementos mediadores da prática pedagógica, indo além do domínio técnico das ferramentas digitais. Os professores atribuem às tecnologias um papel articulador no processo de ensino e aprendizagem, relacionando-as à diversificação metodológica, à dinamização das aulas e à mediação das interações com os estudantes.

A articulação dos resultados da CHD e da análise de similitude permite compreender que essa mediação tecnológica constitui um dos eixos centrais do discurso, que evidencia que as competências digitais são mobilizadas como recursos pedagógicos estratégicos.

Assim, a categoria visa expressar não apenas práticas concretas de uso das tecnologias, mas também uma concepção ampliada de ensino, onde o professor assume o papel de mediador, curador de conteúdos e organizador de experiências de aprendizagem no cenário formativo contemporâneo.

A análise categorial evidencia que as competências digitais são compreendidas pelos professores como elementos centrais de mediação das suas práticas pedagógicas, constituindo um dos principais eixos de sentido do discurso analisado. Essa compreensão estabelece um diálogo direto com os resultados apresentados na CDH, sobretudo com as classes que concentram termos associados à ação, à diversificação metodológica e à reorganização do ensino, bem como com os núcleos semânticos apresentados em nossa análise de similitude, nos quais os termos “professor”, “tecnologia” e “aprendizagem” aparecem fortemente conectados.

Em relação ao discurso direto dos participantes nas entrevistas, o uso de tecnologias é tido como um recurso acessório, mas como parte constitutiva do planejamento e da condução das atividades pedagógicas.

“Hoje a tecnologia não entra depois da aula pronta, ela já faz parte da forma como eu penso a aula e a aprendizagem” (Professor 1).

Nesse sentido, as competências digitais são associadas à possibilidade de diversificar as estratégias em sala de aula, dinamizando as aulas e ampliando as formas de interagir com os estudantes, o que indica uma compreensão mais aprofundada e complexa do papel pedagógico das tecnologias digitais.

A fala do professor acima evidencia a compreensão de que a mediação tecnológica deve ocorrer desde a concepção do planejamento da aula, estando intrínseca a prática docente,

e não sendo vista apenas como um instrumental que traz complemento ao modelo de aula adotado.

Tal visão encontra respaldo no estudo de Kenski (2007), que compreende as tecnologias digitais como mediadoras do processo de ensino e aprendizagem. Argumentando que as tecnologias reconfiguram tempos, espaços e linguagens educativas e, exigem do professor novas formas de mediação pedagógica.

Da mesma forma Moran (2007) destaca que a integração das ferramentas tecnológicas ao ensino só se torna significativa quando articulada a uma intencionalidade clara, orientada para a aprendizagem e não apenas para o uso da ferramenta em si. Os dados empíricos obtidos nessa investigação, corroboram com essas abordagens evidenciando que os professores atribuem sentido pedagógico às tecnologias a partir de sua capacidade de mediar os processos formativos e de produzir uma aprendizagem significativa.

Outro ponto destacado nos discursos é de que a mediação pedagógica por meio das tecnologias digitais exige do professor um conjunto de competências que ultrapassa o domínio técnico dessas ferramentas. Tal dimensão aparece de maneira bastante clara na fala: “Não adianta saber mexer na tecnologia se eu não consigo dialogar com o que eu quero ensinar” Professor 2.

Desta mesma forma, a percepção das competências digitais enquanto mediadoras pedagógicas, está diretamente alinhada com o Marco Europeu de Competências Digitais para Educadores (DigCompEdu), que define que estas competências constituem um conjunto integrado de capacidades voltadas para a facilitação dos processos de aprendizagem, à criação de experiências pedagógicas significativas e à promoção da autonomia do estudante (Redecker; Pune, 2017).

Essa perspectiva traz grande proximidade com as noções de competências defendida por Perrenoud (1999) em seus estudos, que traz a compreensão de que competências consiste na capacidade de se mobilizar saberes, habilidades e atitudes em situações de alta complexidade, o de nos mostra, particularmente relevante no contexto digital da educação atual.

Importantes estudos como o apresentado por Cabero-Almenara e Palácios-Rodríguez (2021), que se apoiam nos referenciais teóricos já mencionados, reforçam que as competências digitais para o professor estão diretamente relacionadas com a capacidade de mediar as práticas pedagógicas de maneira reflexiva e contextualizada, sendo fundamental para garantir uma formação de qualidade.

Alguns relatos obtidos também indicam que a mediação tecnológica impacta a relação entre professor, estudantes e o próprio conhecimento em si:

“O aluno chega com muita informação, e o meu papel passou a ser ajudar a transformar isso em conhecimento” Professor 3.

Ao reconhecer que os estudantes têm acesso ampliado à informação, os professores assumem um papel mais orientado à organização, problematização e atribuição de sentido aos conteúdos trabalhados nos espaços formativos.

Essa compreensão trazida estabelece diálogo com o estudo de Tardif (2002), ao destacar que os saberes do professor constroem e se transformam na prática, no mundo real, em resposta às demandas vivenciadas no contexto profissional cotidiano.

Em contraponto, a categoria nos mostra que a mediação tecnológica das práticas pedagógicas não ocorre de forma orgânica ou homogênea. Ela demanda processos formativos contínuos, reflexão crítica e condições institucionais que garantam o desenvolvimento sustentado dessas competências digitais, que tornam o professor capaz de utilizar as ferramentas tecnológicas crítica e assertivamente.

Em estudos recentes de revisão de literatura há o indicativo de que as competências digitais para o professor não podem envolver apenas conhecimentos técnicos acerca da tecnologia empregada, mas devem trazer também, valores, atitudes e disposições pedagógicas que norteiam o uso significativo e contextualizado dessas tecnologias no processo de formação (Siqueira et al.; 2023; Eckstein; Silveira, 2025).

De modo geral, essa primeira categoria evidencia de maneira significativa que as competências digitais são mobilizadas pelos professores como instrumentos de mediação da sua prática pedagógica, impactando diretamente o planejamento, a condução e a avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

Essa mediação ultrapassa o domínio técnico das ferramentas e se insere em uma concepção ampliada de docência, onde o professor assume um papel, diferente do que já exercia, de mediador, curador de conteúdos e organizador de experiências formativas. Assim, os achados dessa categoria trazem reforço para entendermos que o desenvolvimento das competências digitais constitui, atualmente, um elemento central na transformação das práticas pedagógicas e, também, na própria redefinição do que é “ser professor” no cenário da educação contemporânea, metaforicamente pode-se dizer que ele deixa de ser uma régua e passa a ser uma bússola.

6.3.3.2 (Re)construção da identidade docente no contexto das tecnologias digitais.

A presente categoria analítica reúne sentidos relacionados à forma como os professores percebem e ressignificam sua identidade profissional diante das exigências trazidas pelas novas tecnologias digitais. Sua construção foi orientada pelos resultados da CHD, especialmente pelas classe que evidenciaram termos associados ao papel do professor, a experiência docente e as transformações na prática docente, também se apoia na análise de similitude, onde o termo “professor” ocupa posição central no grafo, articulando-se a “tecnologia”, “aprendizagem” e “estudantes”.

A construção da identidade docente é um processo contínuo que tem seu início durante toda a trajetória escolar e se desenvolve durante a formação inicial e o exercício profissional, sendo fundamental o processo de autorreflexão e autoanálise para essa apropriação (Parigi *et al.*, 2015).

Tendo essa compreensão podemos analisar os discursos e entender que a construção das competências digitais ultrapassa a dimensão instrumental, trazendo impacto direto sobre a maneira como o professor se compreende dentro do contexto educacional contemporâneo, desta forma as transformações tecnológicas e de papel do professor frente a estas demandam um posicionamento identitário, ou seja, mudar a compreensão que o professor tem sobre si mesmo, seu trabalho e o contexto da educação, sendo necessário revisitar suas práticas pedagógicas já consolidadas ao longo de sua trajetória profissional.

Segundo Rech e Boff (2021), a identidade do professor é um processo multifacetado e construído pela associação e interação dos aspectos biográficos e relacionais, onde o professor atribui significados a esse processo a partir de seus saberes, suas angústias e seus anseios. Sendo um processo em constante transformação a partir das experiências de mundo que o sujeito vivencia, esse entendimento conversa diretamente com o estudo de Hall (2006), que apresenta a identidade como um processo dinâmico, histórico e relacional que responde ativamente às transformações sociais, culturais e tecnológicas.

Nesse mesmo sentido, Dubar (2005) destaca que a identidade profissional é construída na articulação entre trajetórias individuais e contextos institucionais, sendo permanentemente negociada ao longo da vida laboral. Portanto, o processo identitário é mutável e sensível ao ambiente, não podendo ser compreendido como algo fechado ou acabado, pelo contrário é um processo aberto, pois se relaciona diretamente com o mundo externo e, sobretudo, um processo de constantes transformações.

Os dados obtidos nas entrevistas corroboram para essa perspectiva ao evidenciar que as competências digitais funcionam como um dos principais vetores contemporâneos de transformação da identidade do profissional.

Os discursos também revelam que o processo de (re)construção identitária envolve deslocamentos no papel tradicional do professor. Um professor que permanece centralizador do processo de ensino e aprendizagem, que não cria espaços democráticos para a formação do estudante, tende a ter maior dificuldade no fortalecimento do seu processo identitário (Parigi *et al.* 2015).

Nesse sentido, o professor atual deixa o lugar de centralidade e passa a assumir um papel mais flexível dentro dos processos formativos, sendo um facilitador ou mediador do conhecimento, esse deslocamento de papel se aproxima ao estudo proposto em 1999 por Nóvoa, que desde essa época já afirmava que a identidade do professor se constrói na prática e se redefine a partir das exigências da profissão e das condições concretas do mundo do trabalho e, em tempos atuais aquele professor que não transforma essa percepção sobre seu papel dentro da formação acaba não conseguindo acompanhar tamanhas mudanças que vem sendo impressas na educação.

“Hoje eu não sou mais aquela professora que chega com tudo pronto, eu preciso mediar, provocar, organizar o que o aluno já traz” Professor 2.

Além dessa percepção de deslocamento de papéis, os discursos analisados evidenciam que há uma relação bastante ambígua entre a identidade docente e as competências digitais, passando por sentimentos de entusiasmo, insegurança e, em alguns casos, até resistência às transformações. Os professores relatam desafios importantes relacionados à necessidade de atualização constante e a sensação de inadequação frente às rápidas transformações tecnológicas, como ilustrado na fala:

“Às vezes parece que a gente está sempre correndo atrás, tentando se atualizar para não ficar para trás” Professor 1.

Esses elementos revelam que a construção identitária não ocorre de forma linear e tranquila, mas que ela nasce de tensões, conflitos e insegurança. Nesse processo de construção identitária o professor passa por uma série de negociações entre o *self* e o mundo externo, sendo marcada pela constante oscilação entre o fortalecimento e a fragilização do trabalho.

Sacristán (2000) contribui para essa análise ao destacar que as mudanças curriculares e das práticas pedagógicas impactam diretamente no professor, o que exige constantes revisões sobre o seu modo de pensar e exercer sua profissão. Complementarmente Tardif (2002) aponta que os saberes do professor são construídos ao longo da experiência profissional e se transformam diante dos diamantes do contexto social, o que inclui o cenário da educação moderna, a incorporação de novas tecnologias como parte constitutiva do trabalho docente.

Na verdade, para a maioria dos professores, tornar-se professor não foi aprendido nos bancos das universidades, o seu fazer profissional, sua autopercepção e sua práxis é apreendida *in loco*, ou seja, o professor não nasce professor ele se constrói enquanto professor nos cotidianos das salas de aula. Essa construção na prática, e pela prática, leva o professor a muitas vezes não refletir sobre sua prática profissional, o que pode demonstrar certo dimorfismo em relação a sua identidade profissional (Rech e Boff 2021).

Em suma, a Categoria 2 evidencia que a aquisição e o desenvolvimento das competências digitais impactam de maneira significativa na identidade do professor e em sua reconstrução, exigindo reposicionamento profissional, redefinição de papéis e revisão de práticas pedagógicas. Não há apenas como incorporar as novas ferramentas tecnológicas sem que haja uma reinterpretação dos sentidos atribuídos à sua prática profissional, o leva a construção de uma identidade que deve ser pautada pela mediação, pela aprendizagem contínua e pela constante negociação entre tradição e inovação.

Desta feita, os resultados desta categoria reforçam que o “Ser professor” no contexto atual em meio a tantas novas tecnologias, se constitui em um processo permanente, que está profundamente articulado às transformações sociais, educacionais e tecnológicas.

6.3.3.3 Competências digitais, trabalho docente e zonas de tensão

Nessa terceira categoria, reunimos os sentidos relacionados às tensões, contradições e desafios vivenciados pelos professores frente a incorporação das competências digitais no contexto educacional. Nessa construção utilizamos como eixo norteador os resultados da CHD, principalmente evidenciados pelas classes que apresentam vocabulários críticos, associados a termos como “uso indiscriminado”, “burlar”, “pouco” e “não”, bem como também pelos núcleos semânticos identificados na análise de similitude que expressam zonas de conflito no discurso do professor.

Esses achados indicam que, embora, os professores reconheçam o grande potencial das ferramentas tecnológicas, ainda existem inúmeras preocupações relacionadas às condições de trabalho, a qualidade do ensino e as implicações éticas do uso dessas tecnologias.

Vale ressaltar que a introdução destas tecnologias traz repercussões consideráveis sobre o trabalho e sobre as relações de trabalho. É bastante comum o uso de ferramentas digitais estarem atreladas ao aumento de exigências institucionais, pressão por produtividade, dentre outras condições que traduzem preocupação por parte dos professores (Pereira e Lopes 2016).

Os discursos analisados revelam que a incorporação das tecnologias digitais tem contribuído para a intensificação do trabalho docente, ampliando de maneira significativa as demandas e responsabilidades que acabam extrapolando o espaço tradicional da docência. Os professores demonstram um aumento significativo na quantidade de tarefas a serem executadas, gerando uma rotina extenuante que gera a percepção de que o trabalho está sempre fora dos prazos estabelecidos e abaixo do nível de qualidade exigido, causando insatisfação e alto nível de estresse (Pereira e Lopes 2016).

Os professores entrevistados relatam que o uso constante de plataformas digitais, ambientes virtuais e recursos tecnológicos exigem disponibilidade permanente, planejamento ampliado e adaptação contínua refletida na fala a seguir:

“A tecnologia facilitou algumas coisas, mas também aumentou muito o trabalho do professor, parece que a gente nunca desliga” Professor 1.

Além da sobrecarga de trabalho, os professores demonstram preocupação em relação à qualidade dos processos formativos que são mediados pelas tecnologias digitais. Os relatos apontam para o uso acrítico dessas ferramentas, especialmente quando elas passam a substituir práticas pedagógicas fundamentais, como a leitura, a escrita e a reflexão crítica. Essa preocupação é evidenciada no discurso:

“Muitas vezes a tecnologia é usada de forma indiscriminada, sem pensar se aquilo realmente contribui para a aprendizagem” Professor 2.

Essa reflexão acerca do uso inapropriado da tecnologia coaduna com as reflexões propostas por Selwyn (2011), que faz um alerta sobre os riscos de abordagens tecnocráticas que naturalizam o uso das tecnologias na educação sem a devida problematização acerca de seus efeitos nos processos formativos.

Outro ponto levantado pelos professores reside nas questões éticas associadas ao uso das tecnologias digitais, particularmente no que diz respeito a autoria, a avaliação e as práticas de ensino e aprendizagem. Os docentes relatam terem grande dificuldade em lidar com situações de plágio, uso inadequado de ferramentas digitais e fragilização dos processos avaliativos.

“Hoje é muito mais fácil burlar uma avaliação usando tecnologia, e isso nos coloca em uma posição difícil como professores” Professor 2.

Esses elementos nos levam a considerar a necessidade de uma abordagem ética acerca da utilização das ferramentas tecnológicas, além de nos permitir questionar sobre a perda de criticidade e do processo reflexivo dentro das formações atrelados ao uso abusivo de novas ferramentas de tecnologia. Questões básicas defendidas há muito tempo por Freire (1996) como a prática educativa baseada na reflexão de mundo e orientada aos processos emancipatórios do indivíduo, estão sofrendo detrimento em relação ao uso de tecnologias digitais. Movimentos de larga utilização de meios tecnológicos parecem estar contribuindo para um constante esvaziamento dos processos humanos tão caros em tudo que diz respeito à educação e formação profissional.

Assim como o processo identitário, questões voltadas ao trabalho docente também envolvem aspectos multifacetados, tanto objetivos quanto subjetivos. Os relatos analisados revelam sentimentos de insegurança, desgaste e pressão associados à constante exigência de atualizações tecnológicas, especialmente se considerarmos os diversos contextos educacionais, onde muitos não oferecem os subsídios necessários para buscar essa adequação a tantas novas ferramentas que surgem.

Hargreaves (1998) já trazia análises importantes a respeito das transformações no trabalho, destacando para como todas as mudanças podem produzir um impacto direto no aspecto emocional do professor, produzindo sensação de desconforto e falta de realização com sua profissão.

Do ponto de vista categorial, essa categoria evidencia que falar de competências digitais não é apenas tratar de infinitas possibilidades e oportunidades de inovação e atualização do trabalho docente, mas também, precisamos tocar em elementos importantes que trazem grande afetação ao professor, que promovem tensões nas suas condições de trabalho, nas relações de trabalho e sobretudo na própria autopercepção do professor.

Appel (1995) já alertava sobre como as transformações no trabalho docente podem produzir processos de controle e intensificação, o que se mostra relevante no contexto da digitalização da educação.

Dentro de todos os processos que modificam o trabalho docente, podemos apontar alguns de extrema importância como a fragmentação do trabalho, a atuação em múltiplas frentes o que muitas vezes retira o professor do espaço primordial de ensino, as demandas constantes por inovação, seja de método ou de tecnologia, aceleram o ritmo de trabalho e fragilizam a identidade construída. Assim, o cenário atual da educação superior é um campo de desafios e oportunidades que ora trazem a ressignificação do professor, noutras, a desvalorização do trabalho (Santos; Pereira; Lopes, 2016).

Sinteticamente a Categoria 3 evidencia que a incorporação das competências digitais bem como as ferramentas tecnológicas ao trabalho do professor é marcada por ambivalências, onde coexistem possibilidades de inovação e zonas de extrema tensão. É inegável que o potencial das novas tecnologias é considerado importante para o trabalho docente, mas também existe a preocupação da medida que essas transformações podem comprometer a qualidade do ensino, a ética na formação e, sobretudo a descaracterização do trabalho docente.

Assim, os resultados dessa categoria reforçam que o desenvolvimento das competências digitais demanda não apenas a formação técnica, mas também a reflexão crítica sobre sua utilização em espaços tão sensíveis que são os espaços de formação. Abordar o tema tecnologias na educação é propor uma discussão sobre apropriação pedagógica de maneira ética e responsável, tratando as ferramentas tecnológicas como um meio e nunca como um fim.

A partir das categorias emergentes, foi possível compreender que estas não se apresentam de forma isolada, mas articulam-se em movimento relacional e dinâmico. A (re)construção identitária do professor ocorre em constante diálogo com as práticas de mediação pedagógica e com as zonas de tensão vivenciadas no cotidiano do trabalho do professor.

Essa articulação evidencia a complexidade do fenômeno investigado, permitindo a construção de uma síntese integrativa das categorias, conforme apresentado na Figura abaixo.

Figura 7 - Síntese integrativa das categorias analíticas do estudo

Fonte: Produção do autor, 2026

Observamos que a reconstrução identitária constitui o eixo central do processo, sendo continuamente influenciada pelas mediações pedagógicas que os docentes estabelecem com o uso das tecnologias digitais. Paralelamente, as zonas de tensão emergem como espaços de conflito, negociação e ressignificação, revelando os desafios enfrentados na incorporação dessas ferramentas tecnológicas.

6.4 Modelo Interpretativo emergente do estudo

A articulação entre os diferentes momentos analíticos desta investigação, revisão de literatura, análise lexical do corpus e construção das categorias analíticas, possibilitou avançarmos para um nível interpretativo mais amplo acerca do fenômeno investigado. Mais do que etapas independentes, essas análises configuram um processo de aprofundamento progressivo da compreensão sobre o “Ser Professor” diante das exigências das competências digitais no contexto educacional contemporâneo.

A revisão de literatura permitiu identificar que o debate científico sobre o tema das competências digitais no cenário da educação tem se organizado em torno de três eixos estruturantes: as transformações das práticas pedagógicas com a inserção das tecnologias, os

impactos dessas mudanças na construção da identidade do professor e as repercussões dessas transformações nas condições de trabalho e nas relações laborais. Esses eixos teóricos configuram o pano de fundo conceitual a partir do qual o fenômeno investigado se insere no campo da educação.

No plano empírico, a análise lexical evidenciou que o discurso do professor se organiza de forma multifacetada, articulando simultaneamente sentidos associados à inovação pedagógica, à mediação do conhecimento, à experiência vivida com os ambientes virtuais e às tensões decorrentes da intensificação do trabalho e das transformações institucionais. A coexistência desses diferentes campos semânticos revela que a incorporação das tecnologias digitais não é percebida pelos professores como um processo homogêneo ou linear, mas como uma experiência marcada por ambivalências, negociações e reinterpretações contínuas do próprio professor.

Por sua vez, a análise categorial, permitiu sintetizar esses diferentes campos de sentido em três dimensões interpretativas que estruturam o fenômeno investigado: a mediação pedagógica com a inserção das competências digitais, os processos de (re)construção da identidade profissional e as zonas de tensão relacionadas às condições de trabalho. Essas dimensões constituem aspectos interdependentes de um processo de transformação profissional, não podendo ser interpretadas de maneira isolada ou descontextualizada.

Com a integração dessas análises, é possível compreendermos que o fenômeno central revelado por esta investigação consiste na emergência de um processo de reconfiguração do trabalho do professor frente às competências digitais. Esse processo envolve simultaneamente mudanças nas práticas pedagógicas, deslocamentos identitários e reestruturação nas condições de trabalho, evidenciando que o desenvolvimento dessas competências digitais ultrapasse a dimensão técnica e se insere em uma transformação mais ampla do trabalho mais amplo do trabalho do professor.

O fenômeno investigado pode ser compreendido como um movimento de transição profissional, onde os professores se veem convocados a reinterpretar continuamente seus papéis, saberes e práticas diante das demandas que surgem a partir de um contexto social imerso no uso de tecnologias digitais. Incorporar essas competências não se traduz apenas em aprender a utilizar novas ferramentas tecnológicas, mas também reorganizar estratégias pedagógicas, redefinir relações com os estudantes e ressignificar o próprio sentido de ser professor.

Essa leitura integrada permite identificar a existência de um modelo teórico implícito nos achados desta investigação, estruturado em três dimensões inter-relacionadas: a dimensão pedagógica, que remete a reorganização das práticas de ensino com a utilização das

tecnologias digitais; a dimensão identitária, que se relaciona com a necessidade de ressignificação da identidade do professor; e a dimensão laboral, que abrange as tensões e desafios associados às novas formas de organização do trabalho em um cenário imerso em tecnologias. Essas dimensões constituem um sistema dinâmico de relações que se influenciam mutuamente, evidenciando que as transformações pedagógicas não podem ser compreendidas de maneira dissociada dos processos identitários e das condições em que esse trabalho é produzido, sobretudo sobre o viés institucional.

Essa compreensão processual encontra ressonância na Teoria das Transições de Meleis, que concebe as transições como experiências complexas, situadas e multifatoriais, caracterizadas por mudanças que afetam simultaneamente diferentes faces da vida dos sujeitos. Em específico nesta investigação, a incorporação das competências digitais pode ser compreendida como um amplo processo de transição, onde professores experimentam mudanças situacionais relacionadas às práticas pedagógicas, mudanças identitárias associadas à redefinição de seus papéis e mudanças vinculadas às novas condições de trabalho que emergem desse cenário atual.

Assim como descrito na teoria, em todo processo de transição temos os fatores que facilitam e os que dificultam esse processo. Em nossa investigação, questões como a formação continuada, o suporte institucional e a experiência prévia com tecnologias aparecem como elementos que favorecem esse processo de mudança. Já, fatores como a intensificação do trabalho, a ausência de apoio institucional e as preocupações éticas relacionadas ao uso das tecnologias, emergem como fatores que tensionam esse processo de transição.

Ao mesmo tempo, os discursos dos professores revelam padrões de resposta que evidenciam movimentos de adaptação e ressignificação frente às mudanças vivenciadas. Os professores demonstram mobilizar saberes experienciais, estratégias pedagógicas e posicionamento crítico, para lidarem com as transformações que estão sendo trazidas por um cenário altamente mediado por ferramentas tecnológicas. Esses movimentos dos professores durante esse processo traduzem que as transições não ocorrem de maneira linear, mas acontecem ao longo do tempo por meio de processos contínuos de negociação entre exigências do contexto e as experiências subjetivas do indivíduo.

A integração desses resultados nos permite compreender o “Ser Professor” no contexto contemporâneo se configura como uma experiência de mudanças permanentes. As competências digitais funcionam como agentes catalisadores dessa equação, promovendo simultaneamente possibilidades de inovação, de autopercepção e de novos desafios no mundo do trabalho.

Desta forma, ao integrarmos resultados podemos inferir que é mais do que urgente darmos a devida importância a esse processo que o professor vem enfrentando, por ser um movimento altamente complexo precisa estar amparado por políticas institucionais capazes de compreender as novas demandas dos sujeitos e do cenário educacional. É urgente compreendermos que mais do que habilidades técnicas é fundamental a criação de condições institucionais que apoiem os professores nesse período de transição, garantindo que a incorporação de novas tecnologias digitais ocorra de maneira crítica, reflexiva e, sobretudo, alinhada aos princípios de uma formação educacional socialmente comprometida.

Quadro - Triangulação Analítica dos Achados

QUADRO DE TRIANGULAÇÃO ANALÍTICA DOS ACHADOS

Classes (CHD)	Núcleo de sentido	Categorias analíticas	Revisão de literatura	Teoria das Transições
Classe 3 (metodologia, aprendizagem, digital) Classe 5 (professor, estudante, conhecimento)	Mediação pedagógica e construção do conhecimento	Competências digitais como mediação pedagógica	Competências digitais como demanda emergente	Transição situacional (mudança nas práticas pedagógicas)
Classe 4 (eu, falar, experiência)	Experiência docente e ressignificação do papel	(Re)construção da identidade docente	Transformações na identidade profissional	Transição identitária (redefinição do “ser professor”)
Classe 2 (uso, IA, indiscriminado, desafio)	Tensões, criticidade e desafios do uso digital	Competências digitais e zonas de tensão no trabalho	Relações de trabalho e condições docentes	Condições da transição (inibidores/facilitadores)
Classe 1 (pensar, atividade, plataforma)	Organização da prática docente	(atravessa todas as categorias)	Integração pedagógica e formação docente	Engajamento e desenvolvimento da transição

Fonte: Produção do autor, 2026

6.5 Síntese interpretativa dos achados à luz da Teoria das Transições de Meleis

A análise integrada dos achados deste estudo, à luz da Teoria das Transições de Meleis, nos permite compreender o processo vivenciado pelos docentes como um conjunto de transições inter-relacionadas, desencadeadas pelas exigências de aquisição e desenvolvimento de competências digitais no contexto educacional contemporâneo.

Essa leitura interpretativa dos achados possibilita ultrapassarmos a descrição das práticas e percepções docentes, situando-as como experiências de mudanças que envolvem dimensões profissionais, identitárias e laborais, conforme o proposto na Teoria de Meleis ao

compreender as transições enquanto processos complexos, dinâmicos e contextualizados (Costa, 2014).

Segundo a Teoria de Meleis, as transições se caracterizam por propriedades como consciência, engajamento, mudança e temporalidade, sendo influenciada por condições que podem facilitar ou inibir sua vivência. De acordo com essa perspectiva, nossos achados relacionados à mediação pedagógica por meio das competências digitais evidenciam transições de natureza situacional e desenvolvimental, onde os professores reconfiguram suas práticas de ensino diante da incorporação de ferramentas digitais (Costa, 2014).

A transição de modelos pedagógicos mais tradicionais para práticas mediadas por tecnologias digitais revela um processo gradual de adaptação e aprendizagem, marcado pela necessidade de desenvolver novas competências e de ressignificar estratégias pedagógicas, o que mostra níveis variados de consciência e engajamento de transição.

Em relação a (re)construção da identidade docente, nossos achados apontam para um movimento de transição identitária, onde ser professor é continuamente negociado frente às demandas que são impostas pelo processo de tecnologização da educação. A centralidade da identidade profissional nos discursos analisados evidencia que a transição não se limita à adoção de novas ferramentas, mas envolve transformações mais profundas de autopercepção, de papéis assumidos e, também, na forma de se relacionar com o conhecimento e os estudantes.

Tais mudanças identitárias tendem a ser acompanhadas por sentimentos ambíguos, como entusiasmo e insegurança, os quais emergem nos relatos dos participantes e refletem a complexidade do processo de transicional vivido.

As tensões relacionadas ao trabalho docente, evidenciadas em nossa terceira categoria de análise, podem ser entendidas, à luz de Meleis, como condições da transição que atuam como inibidores ou facilitadores do processo. A intensificação do trabalho, a sobrecarga de demandas e as preocupações éticas associadas ao uso das tecnologias digitais se configuram como elementos que interferem diretamente na forma como os professores experienciam o processo de transição.

Pontos como a ausência ou a fragilidade de suporte institucional, formação continuada e espaços de reflexão coletiva tendem a dificultar a plena vivência do processo de transição, podendo gerar sentimentos de desgaste e vulnerabilidade profissional.

Ainda de acordo com Meleis, os padrões de resposta às transições incluem indicadores como integração de novos papéis, a redefinição de identidades e o desenvolvimento de estratégias para lidar com as mudanças. Nossos achados evidenciam que, apesar das tensões e desafios, os professores constroem respostas adaptativas às exigências das competências

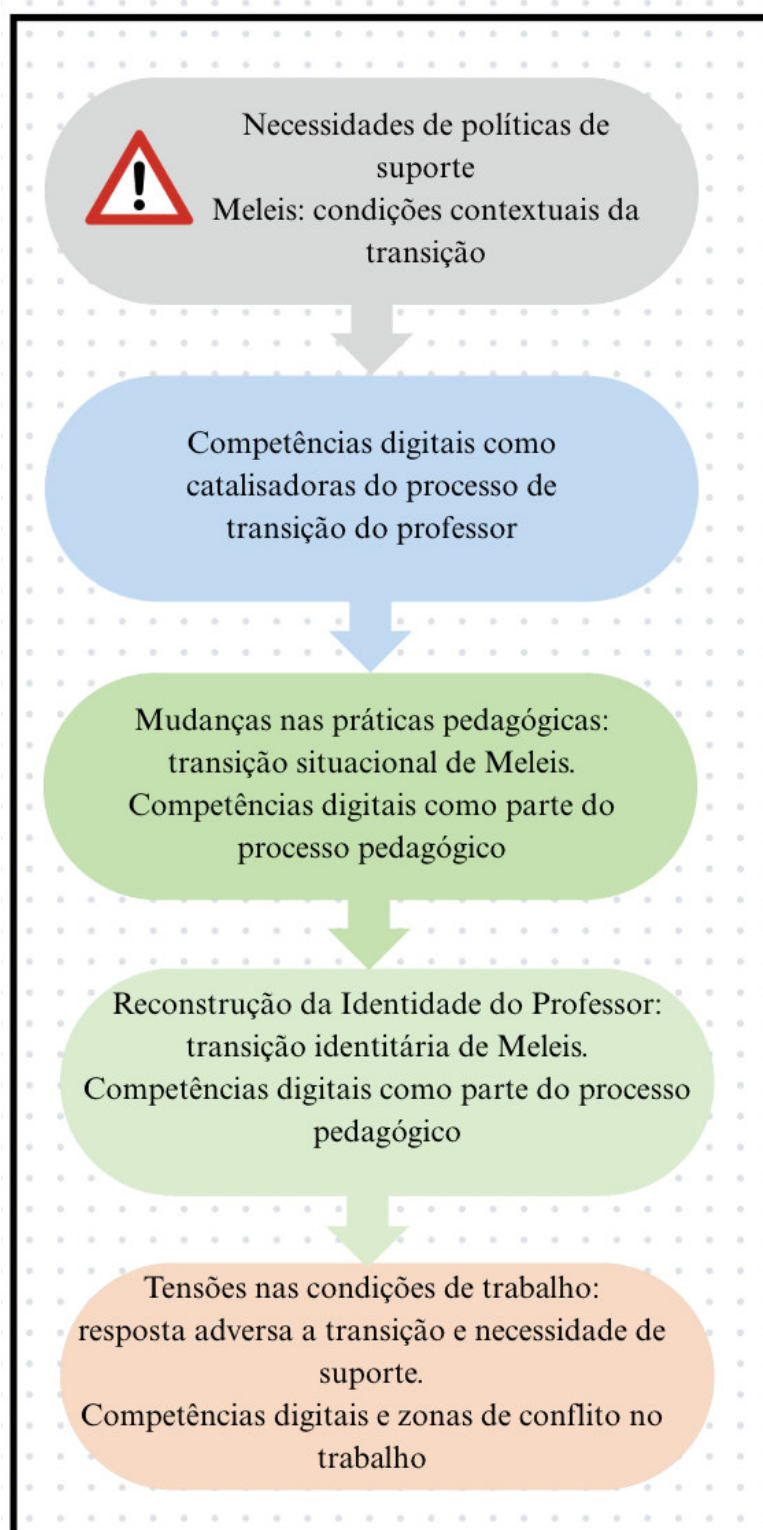
digitais, mobilizando saberes experienciais, estratégias pedagógicas e posicionamentos críticos ao uso dessas novas ferramentas.

Essas respostas que evidenciamos nos indicam que o processo de transição não ocorre de forma linear ou homogênea, mas se desenvolve ao longo do tempo, atravessado por avanços, recuos e negociações constantes.

Dessa forma, a leitura dos achados à luz da Teoria das Transições de Meleis permite compreender que a incorporação de competências digitais na docência constitui um processo transicional complexo, que articula mudanças nas práticas pedagógicas, na identidade profissional e nas condições de trabalho. Esse processo demonstra que o “Ser professor” no contexto de inúmeras novas tecnologias é continuamente reconstruído, sofrendo influência tanto de fatores subjetivos quanto de fatores objetivos.

Ao reconhecermos essas transições e suas subjetividades, nossa investigação contribui para ampliar a compreensão acerca dos desafios e das possibilidades que são cotidianamente enfrentadas pelos professores, ainda, ressaltamos que se considere o caráter processual, subjetivo e relacional que envolve as transições vivenciadas no exercício da docência contemporânea. E nesta perspectiva, o docente necessita de políticas governamentais e institucionais que o apoiem neste processo constante de reconstrução da sua identidade profissional.

A partir da integração dos achados empíricos com a Teoria das Transições de Meleis, propomos o seguinte modelo interpretativo, que sintetiza as dimensões centrais do fenômeno investigado.

Figura 8 - Modelo Interpretativo

Fonte: produção do autor, 2026.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação teve como objetivo analisar o “Ser Professor” diante das competências digitais exigidas pelas novas tecnologias na educação, buscando compreender como a aquisição e desenvolvimento dessas competências impactam na (re)construção da identidade profissional e nas suas relações de trabalho. Para tanto, adotamos uma abordagem qualitativa, articulando dados provenientes de questionário sócio laboral, entrevistas semiestruturadas que foram analisadas de maneira lexical com apoio do *software* Iramuteq®, e interpretados à luz da análise de conteúdo e da Teoria das Transições de Meleis.

Os achados evidenciaram que as competências digitais são compreendidas pelos professores como elementos centrais de mediação de novas práticas pedagógicas, ultrapassando a dimensão técnica e assumindo um papel estruturante no planejamento, na condução e na avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

A incorporação dessas novas competências implica em mudanças significativas nas formas de ensinar e aprender, exigindo do professor a mobilização de novos saberes, estratégias e posicionamentos pedagógicos. Assim, as tecnologias digitais não podem ser compreendidas como recursos isolados, mas como componentes integrados às práticas docentes atuais.

Em relação ao nosso primeiro objetivo específico, que buscou investigar os desafios enfrentados pelos professores na aquisição das competências digitais necessárias à utilização das novas ferramentas tecnológicas na educação, os achados revelaram que tais desafios extrapolam o domínio técnico.

As dificuldades identificadas têm relação com as condições concretas do trabalho docente, à intensificação das demandas profissionais, às exigências institucionais e à necessidade de formação continuada, evidenciando que o desenvolvimento destas competências ocorre em contextos marcados por tensões e desigualdades estruturais.

Nosso segundo objetivo específico, que propunha discutir as competências digitais na (re)construção da identidade profissional do professor, considerando as mudanças nos papéis e práticas de ensino decorrentes da incorporação de novas tecnologias, pode ser compreendido a partir dos resultados que mostraram que o professor vem passando por um processo contínuo de ressignificação da sua identidade.

Os professores assumem funções ampliadas de mediação, orientação e curadoria do conhecimento, diferentemente de funções outrora solidificadas dentro da profissão. Essa

mudança impacta diretamente na autopercepção do professor, o que demonstra um processo de transição identitária significativo, bastante marcado por sentimentos contraditórios como entusiasmo e insegurança, refletindo a complexidade das transformações vivenciadas no exercício da docência contemporânea.

Quanto ao terceiro objetivo, que buscou compreender como as competências digitais no ambiente de trabalho do professor podem afetar suas relações laborais, nossos achados apontam para a existência de tensões relacionadas à intensificação do trabalho, à ampliação das responsabilidades e aos desafios éticos associados ao manejo das novas ferramentas tecnológicas.

Estes aspectos evidenciam que a incorporação de novas tecnologias a partir de novas competências digitais traz influência direta sobre as relações de trabalho, o que demanda maior reflexão crítica sobre as condições institucionais e organizacionais que sustentam a prática docente.

Ao propormos a integração de nossos achados à Teoria das Transições de Meleis, pudemos compreender que a incorporação das competências digitais no trabalho do professor configura um processo de transição bastante complexo e profundo, que envolve mudanças situacionais, identitárias e laborais.

Os professores vivenciam transições marcadas por diferentes níveis de consciência e engajamento de adaptação às exigências do contexto digital. Essa abordagem teórica possibilitou, também, articular os resultados empíricos de forma coerente, ampliando a compreensão do fenômeno que nos propusemos a analisar.

A análise interpretativa das entrevistas possibilitou avançar para além da descrição das categorias, permitindo a proposição de um modelo compreensivo acerca do “Ser Professor” em processo de transição para um universo digitalizado. Esse modelo sintetiza os principais movimentos, tensões e estratégias identificadas ao longo desta investigação.

Figura 9 - Modelo interpretativo do “Ser Professor” em processo de transição digital.



Fonte: Produção do autor, 2026.

A classe integração refere-se aos movimentos de incorporação das tecnologias às práticas pedagógicas, enquanto a “tensão” evidencia os conflitos e desafios vivenciados nesse processo. A “experiência vivida” destaca as trajetórias individuais e coletivas dos professores, revelando como essas experiências influenciam suas práticas e percepções.

Por sua vez, a “inovação” expressa as possibilidades de transformação e criação de novas estratégias pedagógicas, ao passo que a “cautela” evidencia posturas reflexivas e, por vezes, resistentes frente às mudanças impostas pelo contexto digital.

Assim, o modelo proposto reforça que o “ser professor” no cenário atual constitui-se em um processo complexo, dinâmico e em permanente construção, marcado por negociações constantes entre demandas institucionais, condições de trabalho e subjetividades individuais.

Neste momento, é preciso reconhecermos as limitações de nossa investigação, principalmente naquilo que se refere ao número reduzido de entrevistas realizadas, aspecto esse discutido e problematizado ao longo de nosso trabalho. Entretanto, tais limites não comprometem a validade da análise desenvolvida, uma vez que os dados produzidos apresentam densidade interpretativa e foram analisados de forma integrada, com rigor metodológico, o que nos permitiu alcançar os objetivos inicialmente propostos. Ademais, o próprio processo de constituição do corpus de análise revelou elementos relevantes sobre as

condições contemporâneas do trabalho do professor, assumindo um papel preponderante e analítico dentro desta investigação.

Nossas principais contribuições residem nos subsídios gerados para permitir uma melhor compreensão das competências digitais e como estas impactam de maneira profunda os processos formativos, a construção da identidade do professor e, também, as relações de trabalho.

Ao apresentarmos o trabalho do professor como um processo em transição, nossa investigação reforça a necessidade de políticas institucionais e programas de formação continuada que considerem não apenas o desenvolvimento técnico, mas que, sobretudo, compreendam as dimensões subjetivas, identitárias e contextuais envolvidas no uso das tecnologias digitais na educação/formação.

Por fim, sugerimos que pesquisas futuras ampliem o número de participantes e explorem diferentes contextos educacionais, aprofundando a compreensão das transições vivenciadas pelos professores em diferentes cenários de formação. Esperamos que essa investigação contribua para a ampliação do debate acadêmico e para o aprofundamento das reflexões sobre a formação e o trabalho do professor em meio às transformações tecnológicas contemporâneas, reafirmando o cuidado com o professor como elemento central para a qualidade da educação.

Diante desse cenário, é fundamental reconhecermos que pesquisas qualitativas que se debruçam sobre temas sensíveis e socialmente relevantes, não se encerram em respostas definitivas, mas assumem um compromisso ético e político com a realidade que investigam. Ao tratarmos do “Ser Professor” em um espaço de mudanças tecnológicas, evidenciamos que esses processos afetam sujeitos concretos, inseridos em condições históricas, institucionais e laborais bastante específicas. Assim, a nossa investigação, em hipótese alguma, se apresenta como ponto de chegada, mas sim como espaço de escuta, problematização e responsabilização coletiva, abrindo caminhos para novos avanços teóricos, formativos e institucionais.

As contribuições desta investigação também dialogam com os ODS propostos pela ONU, especialmente o ODS 4 (Educação de Qualidade) e o ODS 3 (Saúde e Bem-Estar), conforme estabelecido na Agenda 2030 (ONU, 2015). Ao problematizar o desenvolvimento de competências digitais docentes como elemento constitutivo da qualidade do ensino superior e evidenciar os impactos das exigências tecnológicas nas condições de trabalho e na saúde do professor. O estudo reforça a centralidade da docência para a sustentabilidade dos sistemas educacionais. De forma complementar, os achados também se articulam aos ODS 8 (Trabalho Decente) evidencia processos de intensificação, precarização e ampliação das demandas

laborais, apontando para a necessidade de políticas institucionais que promovam condições de trabalho mais justas, saudáveis e socialmente responsáveis no contexto educacional contemporâneo.

Ao darmos visibilidade às transições vivenciadas pelos professores, assim como às suas angústias e desafios, reafirmamos a necessidade de políticas públicas e institucionais educacionais que reconheçam o cuidado com o professor como dimensão central de qualidade para a formação e para a construção de contextos educacionais socialmente mais justos e humanitários.

REFERÊNCIAS

- ACAUAN, L. V. *et al.* Utilização do *software* Iramuteq® para análise de dados qualitativos na enfermagem: um ensaio reflexivo. **REME-Revista Mineira de Enfermagem**, [S. l.], v. 24, n. 1, 2020. DOI: [10.5935/1415-2762.20200063](https://doi.org/10.5935/1415-2762.20200063). Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/remc/article/view/49987>. Acesso em: 7 jan. 2025.
- ALBERTO-AIMARETTI, E. S. Formación de docentes para los niveles inicial y primario. **Rev. iberoam. educ. super**, Ciudad de México, v. 7, n. 19, p. 181-193, mayo 2016. Disponível em <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722016000200181&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 22 abr. 2025.
- ALVES, E. **O desenvolvimento da competência crítica e reflexiva no contexto de um currículo integrado**. 2013. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. DOI:10.11606/T.83.2013.tde-05062014-115305. Acesso em: 15 out. 2024.
- AMARE, E. M.; ZEGEYE, R. T.; WONDIE, A. G.; ANDARGIE, B. A. Surveying the digital competencies of health profession educators at Ethiopian higher education institutions. **Ethiopian Journal of Health Sciences**, Addis Ababa, v. 34, n. 4, p. 281-289, jul. 2024. DOI: <https://doi.org/10.4314/ejhs.v34i4.4>. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/39981015/>. Acesso em: 26 ago. 2025.
- ANDRADE, L. T. DE. A escrita dos professores: textos em formação, professores em formação, formação em formação. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 85, p. 1297–1315, dez. 2003.
- ANTÓN *et al.* Digital Pandemic Stress in Higher Education in Venezuela. **Eur J Investig Health Psychol Educ**, [s. l.], v. 12, n. 12, p. 1878–1900, 2022. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9777682>.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. Boitempo editorial, 2025.
- ARAÚJO, G. C. G. de. Formação continuada: constituição e contribuições para a identidade docente. **Psicologia da Educação**, n. 50, p. 114-123, 2020.
- APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Artes Médica, 1995.
- APOLINÁRIO DE ARAÚJO ROSA BORGES, J. Professor de apoio na rede estadual de educação em goiás: Uma perspectiva formativa. **Revista Científica de Educação**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. e021034, 2021. Disponível em: <https://seer.facmais.edu.br/rc/index.php/RCE/article/view/57>. Acesso em: 1 mai. 2025.
- AYALA SANCHEZ, F. El trabajo docente mediado con tecnologías de la información y la comunicación en la telesecundaria. Representaciones sociales de profesores. **RIDE. Rev. Iberoam. Investig. Desarro. Educ**, Guadalajara, v. 8, n. 16, p. 557-579, jun. 2018. Disponível em <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672018000100557&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 22 abr. 2025. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.358>.

BALDIN, N.; MUNHOZ, E. M. B. Educação ambiental comunitária: Uma experiência com a técnica de pesquisa snowball (bola de neve). **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S. l.], v. 27, 2012. DOI: 10.14295/remea.v27i0.3193. Disponível em: <https://furg.emnuvens.com.br/remea/article/view/3193>. Acesso em: 3 fev. 2025.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*: Edições 70, 2011.

BARROS, C. C. A. et al. Precarização do Trabalho Docente: reflexões em tempos de pandemia e pós pandemia. *Ensino em Perspectivas*, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 1–23, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4975>. Acesso em: 11 set. 2023.

BATISTA, E. C.; MATOS, L. A. L.; NASCIMENTO, A. B. A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v.11, n.3, p.23-38, TRI III, 2017. ISSN 1980- 7031. Acesso em: 3 fev. 2025.

BECHI, D. O empresariamento da educação superior e as tecnologias de intensificação do trabalho docente. **Roteiro**, [S. l.], v. 47, p. e27339, 2021. DOI: 10.18593/r.v47.27339. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/27339>. Acesso em: 31 out. 2024.

BOCKORNI, B. R. S.; GOMES, A. F. A amostragem em snowball (bola de neve) em uma pesquisa qualitativa no campo da administração. **Revista de Ciências Empresariais da UNIPAR**, [S. l.], v. 22, n. 1, 2021. DOI: 10.25110/rec.v22i1.8346. Disponível em: <https://unipar.openjournalsolutions.com.br/index.php/empresarial/article/view/8346>. Acesso em: 19 nov. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 196/1996**. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Ministério da Saúde/Conselho Nacional de Saúde, Brasília, 10 out. 1996.

BRASIL. **Resolução nº 466/2012**. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Ministério da Saúde/Conselho Nacional de Saúde, Brasília, 12 dez. 2012.

BRASIL. **Resolução nº 510/2016**. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Ministério da Saúde/Conselho Nacional de Saúde, Brasília, 07 abr. 2016.

BRANDI FOX *et al.* Anseio por conexão: educadores universitários criando significado por meio do compartilhamento de experiências de ensino *online*. **British Journal of Educational Technology**, n. 52, p. 2077-2092. <https://doi.org/10.1111/bjet.13113>.

CABERO-ALMENARA, Julio; PALACIOS-RODRÍGUEZ, Antonio. Digital competence of educators: DigCompEdu. *Journal of New Approaches in Educational Research*, v. 10, n. 1, p. 16–30, 2021. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC7971399/>.doi: [10.1007/s10639-021-10476-5](https://doi.org/10.1007/s10639-021-10476-5). Acesso em: 23 jan. 2026.

CAIN, M., Campbell, C. & Coleman, K. 'Gentileza e empatia acima de tudo': Desafios para as identidades profissionais de professores do Ensino Superior em tempos de COVID-19. **Aust. Educ. Res.** 50, p. 1233–1251, 2023. <https://doi.org/10.1007/s13384-022-00552-1>.

CAMARGOS JÚNIOR, A. P. Competências Digitais de Professores: análise e comparação de Matrizes do CIEB e da Comissão Europeia. In: **Anais do VII Congresso Nacional de Educação**. 2020. p. 1-12. Acesso em: 14 de jan. 2025. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA19_ID140_21022020115356.pdf.

CARDOSO, Ingrid Tavares. *Dados de pesquisa relacionados a um estudo qualitativo sobre competências digitais e identidade profissional docente no ensino superior*. **Zenodo**, 2026. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18423191>. Acesso em: 09 fev. 2026.

CARDOSO, M. R. G.; DE OLIVEIRA, G. S.; GHELLI, K. G. M. Análise de conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 43, 2021.

CARILLY OLIVEIRA ANDRADE, T. A construção histórica do ensino superior em jornalismo no Brasil. **Revista Científica de Educação**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. e 021025, 2021. Disponível em: <https://seer.facmais.edu.br/rc/index.php/RCE/article/view/56>. Acesso em: 1 mai. 2025.

CASTANO GAVIRIA, R. A.; GUISAO GIL, G. S. Investigação narrativa em perspectiva crítica: reflexión metodológica. **Folios** [online]. 2022, n.55, pp.89-100. Epub July 22, 2022. ISSN 0123-4870. <https://doi.org/10.17227/folios.55-12344>.

CASTRO, N. J. C. de *et al.* Processos de aprendizagem sobre equidade para reflexão da prática social da Enfermagem. **REME rev. min. enferm**, [s. l.], v. 27, p. 1523–1523, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rem/article/view/42296/38808>.

CHIRELLI, M. Q. **O processo de formação do enfermeiro crítico-reflexivo na visão dos alunos do curso de enfermagem da FAMEMA**. 2002. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Enfermagem, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2002. [doi:10.11606/T.83.2002.tde-24052006-154515](https://doi.org/10.11606/T.83.2002.tde-24052006-154515). Acesso em: 15 out. 2024.

COSME DE MORAIS ALVES, N.; ALVES DA SILVA, JUNIOR DE OLIVEIRA, D. Finalidades educativas escolares no ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Científica de Educação**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. RCE, v. 9, 2024, ISSN 2526–4257, e24066, 2024. Disponível em: <https://seer.facmais.edu.br/rc/index.php/RCE/article/view/193>. Acesso em: 1 mai. 2025.

COSTA GUIMARÃES, SILVA, L. G. F. Visitando a teoria das transições de Afaf Meleis como suporte teórico para o cuidado de enfermagem. **Enfermagem Brasil**, v. 15, n. 3, 2014. DOI: 10.33233/eb.v15i3.181. Disponível em: <https://convergenceseditorial.com.br/index.php/enfermagembrasil/article/view/181>. Acesso em: 27 out. 2015.

CONTE, E. Perspectivas da performance docente à luz das tecnologias digitais. **Educar em Revista**, v. 36, p. e62506, 2020. Acesso em: 25 out. 2024. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62506>.

CORREA, P. N. F. *et al.* Identidade do professor de educação física: Uma revisão narrativa da literatura. **Journal of Physical Education**, v. 34, p. e3453, 2023.

COSTA, B. R. L. Bola de neve virtual: o uso das redes sociais virtuais no processo de coleta de dados de uma pesquisa científica. **Revista interdisciplinar de gestão social**, v. 7, n. 1, 2018.

DA SILVA, D. V. Educação e novas tecnologias: um (re) pensar. **Caderno Intersaberes**, v. 10, n. 26, p. 181-194, 2021. Acesso em: 25 out. 2024. Disponível em: <https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/1925>.

DAU, S. *et al.* O ser professor nos tempos modernos. **Revista Multi Atual-ISSN**, v. 2675, p. 4592. Acesso em: 06 nov. 2024. DOI: 10.5281/zenodo.7401212. www.multiatual.com.br.

DE HAAS, B.; HUTTER, I. Teachers' professional identities in the context of school-based sexuality education in Uganda—a qualitative study. **Health education research**, v. 35, n. 6, p. 553-563, 2020.

DE SOUSA ARAUJO, W.; ROCHA RAMOS, L. M. PEREIRA BISPO VIEIRA, C. K. .; SANTOS ANDRADE, L. A influência do programa de iniciação à docência - pibid na formação de professores de língua portuguesa: Uma análise das práticas de ensino de língua portuguesa e literatura a partir da centralidade do texto. **Revista Científica de Educação**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. RCE, v. 8, 2023, ISSN 2526-4257, e24048, 2024. Disponível em: <https://seer.facmais.edu.br/rc/index.php/RCE/article/view/171>. Acesso em: 1 mai. 2025.

DE SOUSA, V. M. F.; LIMA, A. M. F. D. Docentes e as tecnologias: Entraves da relação contemporânea no âmbito do ensino superior. **Revista Contemporânea**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 44-66, 2023. DOI: 10.56083/RCV3N1-003. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/367>. Acesso em: 25 out. 2024.

DE SOUZA MINAYO, M. C.; COSTA, A. P. Fundamentos teóricos das técnicas de investigação qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, n. 40, p. 11-25, 2018. Acesso em: 06 jan. 2025. Disponível em: : <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34958005002>. DOI: <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle40.01>.

DE SOUZA SILVA, J. R.; DE ASSIS, S. M. B. Grupo focal e análise de conteúdo como estratégia metodológica clínica-qualitativa em pesquisas nos distúrbios do desenvolvimento. **Cadernos de Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, v. 10, n. 1, 2010. Acesso em: 06 jan. 2025. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgdd/article/view/11203/6930>.

DEL MASTRO, C.; MONEREO, C. Incidentes críticos en los profesores universitarios de la PUCP. **Rev. iberoam. educ. super**, Ciudad de México , v. 5, n. 13, p. 3-20, 2014 . Disponible en <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722014000200001&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 22 abr. 2025.

DESLANDES, S. F. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**; Suely Ferreira Deslandes, Otavio Cruz Neto, Romeu Comes; Maria Cecília Minayo (organizadora). Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DE VARGAS, D. A feminização docente e o movimento sindical no Paraná. **Revista Científica de Educação**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. RCE, v. 8, 2023, ISSN 2526–4257, e24047, 2024. Disponível em: <https://seer.facmais.edu.br/rc/index.php/RCE/article/view/167>. Acesso em: 1 mai. 2025.

DO NASCIMENTO, A. G.; DE QUEIROZ, C. F.; DE ARAÚJO, L. D. Garantindo acervos para o futuro: Plano de preservação digital para o Repositório Institucional Arca. **Ciência da Informação**, v. 48, n. 3, 2019.

DOS SANTOS PACHECO, R. C.; DOS SANTOS, N.; WAHRHAFTIG, R. Transformação digital na Educação Superior: modos e impactos na universidade. **Revista Nupem**, v. 12, n. 27, p. 94-128, 2020. DOI: <https://doi.org/10.33871/nupem.2020.12.27.94-128>.

DUARTE, R.. Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar em Revista*, n. 24, p. 213–225, jul. 2004. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.357>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QPr8CLhy4XhdJsChj7YW7jh/>. Acesso em: 26 jan. 2026.

DUBAR, Claude. A socialização: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução de Annette Pierrette R. Botelho, Estela Pinto Ribeiro Lamas. Porto: Ed. Porto, 1997. **A crise das identidades: A interpretação de uma mutação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

ECKSTEIN, Matheus P. W.; SILVEIRA, Bruno. Competência digital docente não é apenas técnica: reflexões a partir do DigCompEdu. *Revista de Educação*, 2025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/download/6811/9228>

EL-SOUSSI, A. The shift from face-to-face to online teaching due to COVID-19: its impact on higher education faculty's professional identity. **International Journal of Educational Research Open**, [S.l.], v. 3, p. 100139, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100139>. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35233543/>. Acesso em: 26 ago. 2025.

FERNANDES, C. N. D. S.; SOUZA, M. C. B. M. E. Teaching in higher education in nursing and identity construction: entry, career and permanence. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, e64495, 26 jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2017.01.64495>. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28658396/>. Acesso em: 26 ago. 2025.

FERNANDES, C. N. S. **Identidade profissional docente no ensino superior**: caminhos de constituição na enfermagem. 2016. Tese (Doutorado em Enfermagem Psiquiátrica) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, University of São Paulo, Ribeirão Preto, 2016. DOI:10.11606/T.22.2017.tde-16012017-162323. Acesso em: 21 out. 2024.

FIDALGO, Nara Luciene Rocha, FIDALGO, Fernando Selmar Rocha, ARANHA, Antônia Vitória Soares. Tecnologia e os “Novos” Desafios para o Trabalho Docente. UFMG; Minas Gerais, 2012.

FIGUEIREDO, A. D. Compreender e desenvolver as competências digitais. **RE@ D-Revista de Educação a Distância e Elearning**, v. 2, n. 1, p. 1-8, 2019. Acesso em: 16 out. 2024.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Experiências profissionais, identidades e formação docente em educação física. **Rev. Port. de Educação**, Braga, v. 23, n. 2, p. 153-171, 2010. Disponível em <http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872010000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 abr. 2025.

FLORES, M. A. Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades. **Educação**, v. 38, n. 1, p. 138-146, 2015. Acesso em: 21 out. 2024.
<http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2015.1.15973>.
<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/>.

FONTANELLA, B. J. B.; MAGDALENO JÚNIOR, R. Saturação teórica em pesquisas qualitativas: contribuições psicanalíticas. **Psicologia em Estudo**, v. 17, n. 1, p. 63–71, jan. 2012.

FONTANELLA, B. J. B. *et al.* Amostragem em pesquisas qualitativas: proposta de procedimentos para constatar saturação teórica. **Cadernos de saúde pública**, v. 27, n. 2, p. 388-394, 2011.

FRANCO DE AQUINO, C. C.; FRANCO DE AQUINO, J. C.; DIAS CAETANO, L. M. Referenciais internacionais de competências digitais para formação docente: desafios ao contexto brasileiro. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, [S. l.], v. 8, n. 26, 2022. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/3782>. Acesso em: 14 jan. 2025.

FRASER, M. T. D.; GONDIM, S. M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 14, n. 28, p. 139–152, maio de 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e terra, 2014.

FREITAS ROSA, T.; TOZETTI STOPPA, B.; KALIL BORGES, F.; JUNIOR DE OLIVEIRA, D. Gestão democrática: Um estudo sobre as concepções e Práticas em uma escola pública de Caçu/GO. **Revista Científica de Educação**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. e020018, 2022. Disponível em: <https://seer.facmais.edu.br/rc/index.php/RCE/article/view/50>. Acesso em: 1 mai. 2025.

GALINDO, W. C. M. A construção da identidade profissional docente. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 24, n. 2, p. 14–23, jun. 2004. Acesso em: 21 out. 2024.
<https://doi.org/10.1590/S1414-98932004000200003>.

GARANHANI, M. L. **Habitando o mundo da educação em um currículo integrado de enfermagem**: um olhar à luz de Heidegger. 2004. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Enfermagem, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2004. [doi:10.11606/T.83.2004.tde-03112005-103107](https://doi.org/10.11606/T.83.2004.tde-03112005-103107). Acesso em: 15 out. 2024.

GEMELLI, C. E.; CLOSS, L. Q.; FRAGA, A. M. Multifformidade E Pejotização: (Re)Configurações Do Trabalho Docente No Ensino Superior Privado Sob O Capitalismo Flexível. Read. **Revista Eletrônica De Administração** (Porto Alegre), V. 26, N. 2, P. 409–438, Maio 2020. <https://doi.org/10.1590/1413-2311.289.101464>. Acesso em 25/11/2025.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antônio Carlos Gil – 4. ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

GIMBE, A. *et al.* Diagnóstico de competencias digitales docentes en el entorno universitario: estudio de caso en la Universidad Lusíada de Luanda. **MyS**, Santiago de Cuba, v. 21, n. 1, p. 109-125, marzo 2024. Disponível em <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-48672024000100109&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 26 ago. 2025.

GLAUCIA DA SILVA, A.; RENATO DA ROCHA, C. Adequação e uso das tecnologias da informação e comunicação nas instituições de ensino no período remoto. **Revista Científica de Educação**, [S. l.], v. 9, n. 1, 2024. Disponível em: <https://seer.facmais.edu.br/rc/index.php/RCE/article/view/177>. Acesso em: 1 mai. 2025.

GONÇALVES, L. B. de B.; PINTO, A. G. A.; PALÁCIO, M. A. V. Tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino de Enfermagem. **Rev. urug. enferm**, [s. l.], v. 17, n. 2, p. 1–15, 2022. Disponível em: <http://rue.fenf.edu.uy/index.php/rue/article/view/365/438>.

GONZÁLEZ, F. E. Reflexões sobre alguns conceitos da pesquisa qualitativa. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [S. l.], v. 8, n. 17, p. 155–183, 2020. DOI: 10.33361/RPQ.2020.v.8.n.17.322. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/322>. Acesso em: 19 nov. 2024. <https://doi.org/10.18593/r.v47.27339>. <https://doi.org/10.33871/nupem.2020.12.27.94-128> <https://doi.org/10.47385/praxis.v13.n25.3449>.

GUILLÉN-GÁMEZ, F. D.; RUIZ-PALMERO, J.; GARCÍA, M. G. Digital competence of teachers in the use of ICT for research work: development of an instrument from a PLS-SEM approach. **Education and Information Technologies**, Dordrecht, v. 28, p. 1-21, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11895-2>. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/37361788/>. Acesso em: 26 ago. 2025.

GUIMARÃES, M. S. F.; SILVA, L. R. Conhecendo a teoria das transições e sua aplicabilidade para enfermagem. [Internet]. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://journaldedados.files.wordpress.com/2016/10/conhecendo-a-teoria-das-transic3a7c3b5es-e-sua-aplicabilidade.pdf>. Acesso em: 27 de out. 2025.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. TupyKurumin, 2006.

HARGREAVES, Andy. O trabalho emocional dos professores. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HIRATA, H.; KERGOAT, D. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 595–609, set. 2007. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000300005>, acesso em 2025-11-25.

JOSÉ SOBRAL, O. Formação humana e educação sexual na escola. **Revista Científica de Educação**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. e022041, 2021. Disponível em: <https://seer.facmais.edu.br/rc/index.php/RCE/article/view/79>. Acesso em: 1 mai. 2025.

KENSKI, Vani Moreira. Tecnologias e ensino presencial e a distância. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 127–142, 2007.

KIKUCHI, E. M. **Vivenciando o mundo da avaliação em um currículo integrado de enfermagem:** uma abordagem à luz de Heidegger. 2009. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. [doi:10.11606/T.83.2009.tde-07102009-155400](https://doi.org/10.11606/T.83.2009.tde-07102009-155400). Acesso em: 15 out. 2024.

KLANT, L. M.; SANTOS, V.S. dos. O uso do *software* IRAMUTEQ na análise de conteúdo - um estudo comparativo entre os trabalhos de conclusão de curso do ProfEPT e as referências do programa. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 10, n. 4, p. e8210413786, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i4.13786. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/13786>. Acesso em: 20 nov. 2024.

LEGROSKI, A. C. *et al.* **Competências Digitais Docentes**. PUCPRes, 2023. Disponível em: <https://play.google.com/books/reader?id=1VquEAAAQBAJ&pg=GBS.PP1.w.19.1.1&hl=pt>. Acesso em: 14 de jan. 2025.

Leite, Kamila Nethielly Souza. Vivenciando o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação e suas dificuldades no processo ensino-aprendizagem. Dissertação (mestrado) – UFPB/CCS; João Pessoa-PB, 2014.

LEONELLO, V. M. **Processo de trabalho docente no ensino superior de enfermagem:** possibilidades e desafios em diferentes contextos institucionais. 2012. Tese (Doutorado em Cuidado em Saúde) - Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. [doi:10.11606/T.7.2012.tde-08102012-114214](https://doi.org/10.11606/T.7.2012.tde-08102012-114214). Acesso em: 15 out. 2024.

LIMA, C. F. M. *et al.* Integrando a Teoria das Transições e a Teoria Fundamentada nos Dados para pesquisa/cuidado de enfermagem. **Rev. UERJ (On-line)**, pág. e19870-e19870, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.12957/reuerj.2016.19870>. Disponível em: <https://www.revenf.bvs.br/pdf/reuerj/v24n5/0104-3552-reuerj-24-05-e19870.pdf>. Acesso em: 27 out. 2025.

LIMA, M. M. P. **O ensinar e o aprender na configuração subjetiva do “Ser” Professor em tempos de pandemia da Covid-19.** 2021. 161 f., il. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar) — Universidade de Brasília, Brasília, 2021. Acesso em: 06 nov. 2024. <http://repositorio.unb.br/handle/10482/43496>.

MAGNA PINA DE MELO SOUZA, M.; BARREIRA CARVALHO, H. H. Coordenação pedagógica: Uma análise da importância do acompanhamento escolar no período pandêmico. **Revista Científica de Educação**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. RCE, v. 6, 2022, ISSN 2526–4257, e23045, 2024. Disponível em: <https://seer.facmais.edu.br/rc/index.php/RCE/article/view/164>. Acesso em: 1 mai. 2025.

MANHÃES, L. S. P.; DE MELO TAVARES, C. M. Formação do enfermeiro para atuação na docência universitária. **REME-Revista Mineira de Enfermagem**, v. 24, n. 1, 2020.

MARANHÃO, A. M. N.; DE QUEIROZ, C. F.; RODRIGUES, R. B. Curadoria Digital de Dados no Arca - Repositório Institucional da Fiocruz: Relato de Experiência. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde**, [S. l.], v. 11, 2017. DOI: 10.29397/reciis.v11i0.1388. Disponível em: <https://homologacao-reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/1388>. Acesso em: 3 mar. 2025.

MARCOS DE SOUZA, A. O papel inclusivo das políticas públicas no sistema universitário brasileiro. **Revista Científica de Educação**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. e020017, 2020. Disponível em: <https://seer.facmais.edu.br/rc/index.php/RCE/article/view/43>. Acesso em: 1 maio. 2025.

MARTINS, V. *et al.* É tempo de transformação na educação: docência, tecnologias digitais e pandemia. **Revista Práxis**, v. 13, n. 25, 2021. Acesso em: 06 nov. 2024.

MAUES, O. A reconfiguração do trabalho docente na educação superior. **Educ. Rev.**, Curitiba, n. número especial 01, p. 141-160 2010 Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000400007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 24 out. 2024.

MEIRINHOS, M.; OSÓRIO, A. (2019). **Referenciais de competências digitais para a formação de professores**. In XI Conferência Internacional de TIC na Educação: Challenges 2019. Braga: Universidade do Minho. p. 1001-1016. ISBN 978-989-97374-8-8.

MELEIS, A. I. (Ed.). **Transitions theory: middle-range and situation-specific theories in nursing research and practice**. New York: Springer, 2010.

MELLINI, C. K.; OVIGLI, D. F. B. Identidade docente: Percepções de professores de biologia iniciantes. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências** (Belo Horizonte), v. 22, p. e16364, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/VmpN3GSctXLPB4kY3xF3TPB/?lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2025.

MELO, G. C. V. de; *et al*, C. S. (Re)Aprendendo a ser Professor nas Universidades Públicas no Período de Pandemia. **Revista Ciências Administrativas**, [S. l.], v. 28, p. e12398, 2022. DOI: 10.5020/2318-0722.2022.28.Esp.e12398. Disponível em: <https://ojs.unifor.br/rca/article/view/12398>. Acesso em: 13 nov. 2024.

MENDES, R. M.; MISKULIN, R. G. S. A análise de conteúdo como uma metodologia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 165, p. 1044–1066, 2017.

MENDES, S. L.; MATTOS, C. M. C. de; DA SILVA, CAMPOS A. M. A reinvenção do ser professor mediante a aplicação de metodologias inovadoras para o desenvolvimento das competências socioemocionais em tempo de pandemia. Acesso em: 06 nov. 2024. <https://www.aedb.br/simped/artigos/artigos20/33531409.pdf>.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [S. l.], v. 5, n. 7, p. 1–12, 2017. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/82>. Acesso em: 26 jan. 2026.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 07.

MORAN, José Manuel. A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2007.

MOREIRA-CHOEZ, J. S. ZAMBRANO-ACOSTA, J. M.; LÓPEZ-PADRÓN, A. Digital teaching competence of higher education professors: self-perception study in an Ecuadorian university. **F1000Research**, [S.l.], v. 12, p. 1484, 29 out. 2024. DOI: <https://doi.org/10.12688/f1000research.139064.2> Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/39539632/>. Acesso em: 26 ago. 2025.

MOURA, A. Capítulo IV- Ser Professor: Uma profissão de risco? **Currículo, avaliação e profissão docente**, p. 58, 2020. Acesso em: 06 nov. 2024. https://www.researchgate.net/profile/Elisa-Saraiva/publication/349066186_Uma_reflexao_em_torno_dos_desafios_e_oportunidades_atuais.

NASCIMENTO, L. DE C. N. et al.. Theoretical saturation in qualitative research: an experience report in interview with schoolchildren. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 71, n. 1, p. 228–233, jan. 2018. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2016-0616>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/SrfhX6q9vTKG5cCRQbTFNwJ/>. Acesso em: 26 jan. 2026.

NICOLACI-DA-COSTA, A. M.; ROMÃO-DIAS, D.; DI LUCCIO, F. Uso de entrevistas on-line no método de explicitação do discurso subjacente (MEDS). **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 22, n. 1, p. 36–43, 2009.

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

NÓVOA, Antonio. Profissão professor (2ª Edição). **Porto, Portugal: Porto Editora**, 1999.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. Nova York: ONU, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 09 fev. 2026.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Promoting mental health: concepts, emerging evidence, practice. Geneva: World Health Organization, 2004. Disponível em: <https://www.who.int/publications/i/item/9241562943>. Acesso em: 09 fev. 2026.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Trabalho decente. Brasília: OIT, 2015. Disponível em: <https://www.ilo.org/brasilia/temas/trabalho-decente/lang--pt/index.htm>. Acesso em: 09 fev. 2026.

PAGANINE, L. N.; AMARO, B. Características dos repositórios de dados científicos no Brasil. **BIBLOS - Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação**, [S. l.], v.

34, n. 1, p. 176–188, 2020. DOI: 10.14295/biblos.v34i1.11132. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/biblos/article/view/11132>. Acesso em: 28 fev. 2025.

PALÁCIO, M. A. V.; GONÇALVES, L. B. de B.; STRUCHINER, M. A Narrativa do Aluno de Medicina na Formação em Atenção Primária à Saúde: Potencializando Espaços de Aprendizagem Mediados pelas Tecnologias Digitais. **Rev. bras. educ. méd.**, [s. l.], v. 43, n. 1, supl.1, p. 330–340, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022019000500330.

PAULO ROCHA RIBEIRO, J.; CAMELO FERREIRA ANTUNES, J.; KEDNA FERREIRA LIMA, D.; RUBENS CALAÇA DI MENEZES, N. Compreensão de gênero no âmbito escolar: Os encadeamentos em ser professora com as interpelações de gênero e sexualidade dentro da sala de aula. **Revista Científica de Educação**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. e022035, 2022. Disponível em: <https://seer.facmais.edu.br/rc/index.php/RCE/article/view/74>. Acesso em: 1 maio. 2025.

PARIGI, D. M. G. *et al.* Construção da identidade docente na formação de professores de enfermagem: reflexão mediada por tecnologias digitais. **Rev. Esc. Enferm. USP**, [s. l.], v. 49, n. spe, p. 144–149, 2015. Disponível em: http://www.revenf.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342015000800144.

PEDRO, A. J. M. D. *et al.* Percursos e Identidades. **A (re) construção da identidade profissional do docente de Enfermagem: o olhar dos docentes**. 2011. Em 2024-10-21. <https://core.ac.uk/download/pdf/48575658.pdf>.

PEDRO, R. S. **Análise do sobre o reconhecimento profissional na perspectiva de graduandos de enfermagem em tempos de Covid-19**. 2022. 107 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Faculdade de Enfermagem, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

PEIXOTO, J. Tecnologias na mediação do trabalho pedagógico: uma nova perspectiva didática? **Sér.-Estud.**, Campo Grande, v. 27, n. 59, p. 39-60, jan. 2022. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-19822022000100039&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 24 out. 2024. Epub 30-Maio-2022. <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v27i59.1586>.

PEREIRA, A. T.; SASS, S. D. GALLIAN, D. M. C. Percepções de Docentes sobre as Tecnologias no Ensino em Saúde. **EaD em Foco**, [S. l.], v. 10, n. 2, 2020. DOI: 10.18264/eadf.v10i2.1091. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1091>. Acesso em: 24 out. 2024.

PEREIRA DOS REIS ALMEIDA, C. Regência do verbo “assistir” No sentido de “ver”, “presenciar”: Norma e uso em confronto. **Revista Científica de Educação**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. RCE, v. 9, 2024, ISSN 2526–4257, e24068, 2024. Disponível em: <https://seer.facmais.edu.br/rc/index.php/RCE/article/view/195>. Acesso em: 1 maio. 2025.

PEREIRA, S. L. M., *et al.*; PILLON, S. C. Challenges for teachers’ practice in Nursing in Higher Education. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 4, p.

e24910412534, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i4.12534. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/12534>. Acesso em: 21 oct. 2024.

PÉREZ-PUEYO, A. *et al.* O estilo atitudinal como modelo pedagógico em Educação Física: Análise de seus efeitos na formação inicial de professores. **Revista Internacional de Pesquisa Ambiental e Saúde Pública**, v. 17, n. 8, p. 2816, 2020.

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

PINTO, J.; CARDOSO, T.; PESTANA, F. Competências digitais, qualificação e empregabilidade: mapeamento dos documentos em português com acesso aberto indexados no RCAAP em repositórios portugueses. "RE@D – Revista de Educação a Distância e eLearning" [Em linha]. ISSN 2182-4967. Vol. 2, nº 1 (2019), p. 26-45. <http://hdl.handle.net/10400.2/8106>. Acesso em: 14 jan.2025. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/8106/1/p.%2026-45.pdf>.

POBLETE, I. A. L. *et al.* Construção sociopolítica de uma vocação docente voltada para a transformação social: o caso da pedagogia na área da educação física. **Revista de Ciências da Atividade Física UCM**, v. 21, n. 1, pág. 1-15, 2020.

THAIANE ALMEIDA SILVA POL *et al.* Contribuições e limitações da abordagem qualitativa em pesquisas avaliativas sobre Cultura de Segurança do Paciente. **Novas Tendências na Investigação Qualitativa**, Oliveira de Azeméis, Portugal, v. e670, 2022. DOI: 10.36367/ntqr.13.2022.e670. Disponível em: <https://publi.ludomedia.org/index.php/ntqr/article/view/670>. Acesso em: 26 jan. 2026.

RAICHELIS, R. Tecnologia, trabalho e pandemia no capitalismo em crise: admirável mundo novo? **Serviço Social & Sociedade**, n. 144, p. 5–16, maio de 2022. Acesso em: 25 out. 2024. <https://doi.org/10.1590/0101-6628.277>.

RECH, R.A.C.; BOFF, E.T. DE O. A constituição da identidade docente e suas implicações nas práticas educativas de professores de uma universidade comunitária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 262, pág. 642–667, conjunto. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/4BKbgc6L3B5GPxP98RwfsDr/?lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2025.

REDECKER, Christine; PUNIE, Yves. *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. Disponível em: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466>. Doi: [10.2760/159770](https://doi.org/10.2760/159770). Acesso em: 23 jan. 2026.

RAMALHO NETO, J. M. *et al.* Análise de teorias de enfermagem de Meleis: revisão integrativa. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 69, n. 1, p. 174–181, jan. 2016. <https://doi.org/10.1590/0034-7167.2016690123i>. Acesso em: 27 out. 2025.

RIBEIRO, J.; SOUZA, F. N. de; LOBÃO, C. Editorial: Saturação da Análise na Investigação Qualitativa: Quando Parar de Recolher Dados? **Revista Pesquisa Qualitativa**, [S. l.], v. 6, n. 10, p. iii-vii, 2018. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/213>. Acesso em: 25 fev. 2025.

RIBEIRO PEREIRA COSTA, S. L.; MARTINS DA SILVA, V.; E SILVA ALMEIDA, K. V. Produção de saberes: Formação docente e construção da identidade profissional. **Revista Científica de Educação**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. RCE, v. 9, 2024, ISSN 2526–4257, e24061, 2024. Disponível em: <https://seer.facmais.edu.br/rc/index.php/RCE/article/view/184>. Acesso em: 1 maio. 2025.

ROCHA, B. dos A. C. **Trabalho remoto no contexto da covid**. [s. l.], p. 128–128, 2024. Disponível em: <http://objdig.ufrj.br/51/dissert/951128.pdf>.

RODA, F.; MORGADO, L. Mapeamento da literatura sobre Competências Digitais do Professor: tendências em progresso. **RE@ D-Revista de Educação a Distância e Elearning**, v. 2, n. 1, p. 46-61, 2019. Acesso em: 18 out. 2024. <https://doi.org/10.34627/vol2iss1pp46-61>.

RODRIGUES, M. M. *et al.* **Repositórios de dados científicos na América do Sul: uma análise da conformidade com os Princípios FAIR**. 2020. Acesso em: 28 fev. 2025. <http://hdl.handle.net/1843/34774>.

RODRIGUES DE SOUZA, W. Educação, corpo e movimento: Reflexões acerca da sensibilidade nos espaços escolares. **Revista Científica de Educação**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. e020015, 2020. Disponível em: <https://seer.facmais.edu.br/rc/index.php/RCE/article/view/45>. Acesso em: 1 maio. 2025.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo-: Uma reflexão sobre a Prática**. Penso Editora, 2019.

SÁ OLIVEIRA SOUSA, Y. *et al.* O uso do *software* Iramuteq na análise de dados de entrevistas. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 1–19, 2020. Disponível em: https://seer.ufsj.edu.br/revista_ppp/article/view/e3283. Acesso em: 7 jan. 2025.

SALTOS-RIVAS, R.; NOVOA-HERNÁNDEZ, P.; RODRÍGUEZ, R. S. Understanding university teachers' digital competencies: a systematic mapping study. **Education and Information Technologies**, Dordrecht, v. 28, p. 1-52, 18 maio de 2023. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11669-w>. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/37361821/>. Acesso em: 26 ago. 2025.

SANDOVAL-RUBILAR, P. *et al.* Representações sociais da formação inicial de professores: avaliação diagnóstica de alunos ingressantes em programas de ensino em duas universidades chilenas. **Rev. Costarric. Psych**, San José, v. 39, n. 1, pág. 77-104, junho de 2020. Disponível em <http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1659-29132020000100077&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 22 abr. 2025. <http://dx.doi.org/10.22544/rcps.v39i01.05>.

SANDÍ DELGADO, J. C. Desarrollo de competencias digitales en el profesorado a través de juegos serios: un estudio de caso aplicado en la Universidad de Costa Rica (UCR). **E-Cienc. inf**, [s. l.], v. 10, n. 2, 2020. Disponível em: http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1659-41422020000200046&lng=en&nrm=iso&tlng=en.

SANTOS, C. C.; PEREIRA, F.; LOPES, A. Efeitos da intensificação do trabalho no ensino superior: da fragmentação à articulação entre investigação, ensino, gestão académica e transferência de conhecimento. **Rev. Port. de Educação**, Braga, v. 29, n. 1, p. 295-321, jun. 2016. Disponível em <http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872016000100013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 ago. 2025. <https://doi.org/10.21814/rpe.6820>.

SANTOS, F. E. P.; SOARES, M. L. A.; CARDOSO, C. C. de C. G. Metodologia de pesquisa para estudos com *podcast* em Biblioteconomia e Ciência da Informação. **Múltiplos Olhares em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v. 14, 2024.

SAYÃO, L. F.; SALES, L. F. Algumas considerações sobre os repositórios digitais de dados de pesquisa. **Informação & Informação**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 90–115, 2016. DOI: 10.5433/1981-8920.2016v21n2p90. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/27939>. Acesso em: 28 fev. 2025.

SCHALK, A. E.; MCAVINIA, C. & ROONEY, P. (2022). Explorando o conceito de educador digital durante a COVID-19. **Revista Australiana de Tecnologia Educacional**, v. 38, n. 2, p. 129–141. <https://doi.org/10.14742/ajet.7316>

SELWYN, Neil. Education and technology: key issues and debates. London: Continuum, 2011.

SILVA, C. L. D.; SANTOS, D. M. B. D. Desenvolvimento profissional docente e educação básica na pandemia de COVID-19. **Educação em Revista**, v. 39, p. e38326, 2023.

SILVA, E.; LOUREIRO, M. J.; PISCHETOLA, M. Competências digitais de professores do estado do Paraná (Brasil). **EduSer**, v. 11, n. 1, p. 61-75, 2019. Acesso em: 18 out. 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698209940>.

SILVA, F. de O. *et al.* Experiência em aulas remotas no contexto da pandemia da COVID. **Rev. enferm. UFPE on line**, [s. l.], v. 15, n. 1, p. [1-17], 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/view/247581/38514>.

SILVA, G. R. F. *et al.* Entrevista como técnica de pesquisa qualitativa. **Online Brazilian Journal of Nursing**, v. 5, n. 2, p. 246-257, 2006.

SILVA, K. K. A. D.; BEHAR, P. A. Competências digitais na educação: Uma discussão acerca do conceito. **Educação em Revista**, v. 35, p. e209940, 2019. Acesso em: 2024-10-17. <https://doi.org/10.1590/0102-4698209940>.

SILVA, M. da C. V. da; AGUIAR, M. da C. C. de; MONTEIRO, I. A. Identidade profissional docente: interfaces de um processo em (re)construção. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 2, p. 735-758, ago. 2014 Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732014000200735&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 21 out. 2024. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2014v32n2p735>.

SILVEIRA, A. da *et al.* Estratégias e desafios do ensino remoto na Enfermagem. **Enferm. foco (Brasília)**, [s. l.], v. 11, n. 5, p. 98–103, 2020. Disponível em: <http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/4302/1031>.

SILVEIRA, D. T., & CORDOVA, F. P. (2009). **A pesquisa científica**. In T. E. Gerhardt, & D. T. Silveira (Orgs.), *Métodos de pesquisa* (pp. 31–42). Porto Alegre, RJ: Universidade Federal Rio Grande do Sul.

SILVESTRE, B. M.; FIGUEIREDO FILHO, C. B. G.; SILVA, D. S. Trabalho docente e ensino remoto emergencial: extensão da jornada de trabalho e expropriação do tempo livre. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. e280054, 2023.

SIQUEIRA, Rafael A. F. et al. Competências digitais docentes: uma revisão sistemática da literatura. *Revista Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, v. 12, n. 1, 2023.

Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/6410>. DOI: <https://doi.org/10.35819/tear.v12.n1.a6410>. Acesso em: 23 jan. 2026.

SOARES DE SOUZA PAULO, R. Rousseau e a leitura da fábula na escola. **Revista Científica de Educação**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. e020018, 2022. Disponível em: <https://seer.facmais.edu.br/rc/index.php/RCE/article/view/49>. Acesso em: 1 maio. 2025. Source: Page MJ, et al. BMJ 2021;372:n71. doi: 10.1136/bmj.n71. This work is licensed under CC BY 4.0. To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.

SOUSA, J. R. de; SANTOS, S. C. M. dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 1396–1416, 2020. DOI: 10.34019/2237-9444.2020.v10.31559. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31559>. Acesso em: 10 jan. 2025.

SOUSA, Y. S. O. O Uso do *Software* Iramuteq: Fundamentos de Lexicometria para Pesquisas Qualitativas. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, [S. l.], v. 21, n. 4, p. 1541–1560, 2021. DOI: 10.12957/epp.2021.64034. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revispsi/article/view/64034>. Acesso em: 7 jan. 2025.

SOUZA, M. T. DE.; SILVA, M. D. DA.; CARVALHO, R. DE. Integrative review: what is it? How to do it? **einstein (São Paulo)**, v. 8, n. 1, p. 102–106, jan. 2010.

SUN, P. *et al.* How self-efficacy shapes professional identity: the mediating role of meaning in life and self-esteem in pre-service physical education teachers. **BMC psychology**, v. 13, n. 1, p. 1–13, 2025.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 13–35, 2002.

TORRES-RUBIANO, Ó. Las representaciones de la identidad del estudiante: perspectivas de dos comunidades lingüístico-culturales. **Rev. colomb. educ.** [online]. 2019, n.77, pp.151–182. ISSN 0120-3916. <https://doi.org/10.17227/rce.num77-7464>.

VALLE, P. R. D.; FERREIRA, J. de L. Análise de conteúdo na perspectiva de bardin: Contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. **SciELO Preprints**, 2024. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.7697. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/7697>. Acesso em: 10 jan. 2025.

VAN LANKVELD, T. *et al.* Supporting a teacher identity in health professions education: AMEE Guide No. 132. **Medical Teacher**, Londres, v. 43, n. 2, p. 124-136, fev. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/0142159X.2020.1838463>. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33153338/>. Acesso em: 26 ago. 2025.

VIEIRA DA SILVA, F.; DA SILVA JÚNIOR, J. Um professor para chamar de seu: Apontamentos discursivos sobre a uberização do trabalho docente. **Revista Língua & Literatura**, [S. l.], v. 23, n. 42, p. 17–30, 2021. Disponível em: <https://revistas.fw.uri.br/revistalinguaeliteratura/article/view/3910>. Acesso em: 24 out. 2024.

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, SP, v. 22, n. 44, p. 203–220, 2014. DOI: 10.20396/tematicas.v22i44.10977. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977>. Acesso em: 3 fev. 2025.

WINTERS, J. R. da F. *et al.* Remote teaching during the COVID. **Rev. Bras. Enferm. (Online)**, [s. l.], v. 76, n. supl.1, p. e20220172–e20220172, 2023. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672023000300153.

ZUCCHINI, L. G. C.; ALVES, A. G. DE R.; NUCCI, L. P. A contrarreforma da formação de professores no Brasil: BNC-Formação e os retrocessos para a valorização docente. **Educar em Revista**, v. 39, p. e87143, 2023.

APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO SOCIAL/LABORAL**Informações Sociodemográficas**

Nome:

Sexo:

☐ Masculino

☐ Feminino

☐ Prefiro não declarar

Grau de Escolaridade:

☐ Graduação

☐ Pós-graduação/especialização

☐ Mestrado

☐ Doutorado

☐ Pós- doutorado

Telefone para contato:

e-mail para contato:

Informações Profissionais

Natureza da Instituição:

☐ Público

☐ Privado

Regime de trabalho:

☐ Celetista

☐ Estatutário

☐ Pessoa Jurídica

Tempo de atuação:

Carga horária semanal em sala de aula:

☐ 10 horas

☐ 20 horas

☐ 30 horas

☐ 40 horas

☐ 40 horas DE

☐ Outra

Carga Horária semanal em atividades extracurriculares (Pesquisa, Extensão, Gestão) :

☐ 10 horas

☐ 20 horas

☐ 30 horas

☐ 40 horas

☐ Outra

Participação em atividade de gestão:

☐ Sim

☐ Não

Participou da construção/revisão do projeto político pedagógico de curso (PPC) na sua instituição:

☐ Sim

☐ Não

Link: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSe04OOSGKKvmnovZMdpI2kFvwdlFq-UTxgZeUOk3VCKvsrSiw/viewform?usp=dialog>

APÊNDICE 2 - QUESTÕES NORTEADORAS (Construção com o auxílio de inteligência artificial Gemini® adaptado pela pesquisadora)

1ª Parte (Introdução a alguns termos importantes para o estudo):

- O que você entende sobre o termo “competências digitais” no contexto da educação?
- Quais tecnologias digitais podem ser consideradas mais relevantes ou essenciais na prática docente?
- Como você define o termo identidade do professor a partir do contexto social atual?
- Você consegue perceber o impacto das tecnologias na redefinição do papel do professor na educação contemporânea?

2ª Parte (Questões diretamente ligadas aos objetivos do estudo):

- De que forma o desenvolvimento de competências digitais têm contribuído ou desafiado a (re)construção da sua identidade profissional como professor?
- Quais são os principais desafios enfrentados para adquirir e aplicar competências digitais na educação?
- Como as competências digitais têm transformado sua prática de ensino e influenciado sua visão sobre o papel do professor?
- De que maneira as exigências por competências digitais no ambiente educacional impactam suas relações de trabalho e condições laborais?

3ª Parte (Encerramento):

- Gostaríamos que vocês refletissem sobre tudo o que discutimos hoje e compartilhassem: qual mensagem final vocês gostariam de deixar sobre o papel do professor diante das competências digitais? Como imaginam o futuro da educação com a incorporação dessas tecnologias?"

APÊNDICE 3 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO: O “Ser Professor” frente às competências digitais exigidas pelas novas tecnologias na educação.

OBJETIVO DO ESTUDO: O objetivo deste projeto é: Analisar o “Ser Professor” diante das competências digitais exigidas pelas novas tecnologias na educação, buscando compreender como a aquisição e desenvolvimento dessas competências impactam na (re)construção da identidade profissional e nas suas relações de trabalho.

ALTERNATIVA PARA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO: Você tem o direito de não participar deste estudo. Sua participação é de caráter voluntário e livre, sem vinculação financeira alguma. Estamos coletando informações para analisarmos “Como o “Ser Professor” é afetado/modificado pelo desenvolvimento dessas novas competências digitais em relação a sua identidade profissional e suas relações de trabalho”. Se você não quiser participar do estudo, isso não irá interferir na sua vida profissional/estudantil.

PROCEDIMENTO DO ESTUDO: Se você decidir integrar este estudo, você participará de uma entrevista individual que durará aproximadamente 1 hora, bem como utilizaremos seu trabalho final como parte do objeto de pesquisa. Os dados obtidos nesta entrevista serão utilizados no capítulo de discussão da dissertação de mestrado da pesquisadora no Programa de Mestrado em Enfermagem (PPGENF- UNIRIO). Como acreditamos no processo de democratização das pesquisas científicas e nos Princípios FAIR de armazenamento de dados, informamos que os dados obtidos nessa pesquisa, após o devido tratamento e subtração de qualquer aspecto que possa identificar os participantes, serão disponibilizados no repositório ARCA vinculado a Escola Nacional de Saúde Pública (Fiocruz).

Salientamos ainda que os dados obtidos serão utilizados apenas para fins científicos resguardando qualquer meio de identificação dos participantes. Os fins científicos se referem a publicações em revistas científicas, congressos ou demais meios de veiculação de dados científicos, além do uso já mencionado acima.

GRAVAÇÃO EM ÁUDIO e VÍDEO: Todas as entrevistas serão gravadas em áudio. Os arquivos serão ouvidos por mim e por minha orientadora e serão marcadas com um número de

identificação durante a gravação e seu nome não será utilizado. O documento que contém a informação sobre a correspondência entre números e nomes permanecerá trancado em um arquivo. Os arquivos serão utilizados somente para coleta de dados. Se você não quiser ser gravado em áudio e vídeo, você não poderá participar deste estudo.

É válido ainda informar que todos os dados ficarão armazenados pelo período de cinco anos de maneira eletrônica com proteção por senha e arquivo de acesso restrito, em computador HD externo de uso pessoal do pesquisador.

RISCOS: Você pode achar que determinadas perguntas incomodam a você, porque as informações que coletamos são sobre suas experiências pessoais. Assim você pode escolher não responder quaisquer perguntas que o façam sentir-se incomodado.

Desta forma, a qualquer momento você poderá interromper a entrevista e optar por não ter o material total ou parcial utilizado na análise de dados.

Caso se sinta desconfortável com alguma situação você receberá assistência imediata, integral e de forma gratuita garantindo a manutenção da sua integridade biopsicossocial. Todo o suporte será oferecido pelo pesquisador e pela Instituição proponente da pesquisa como firmado em Carta de Anuência.

Outros riscos referentes a coleta de dados de maneira virtual podem ocorrer tais como: violação de privacidade e confidencialidade, para evitarmos tal situação você será identificado pelo nome PROFESSOR, seguido de representação numérica; os dados obtidos durante a entrevista serão armazenados em lugar seguro protegidos por senha e com acesso restrito. Barreiras tecnológicas, você pode ter problemas com a conexão ou utilização de ferramentas de videoconferência, para que esta situação seja mitigada faremos orientação prévia sobre o uso da plataforma escolhida com a possibilidade de usar outro meio de melhor aderência às suas necessidades.

É preciso salientar que tal pesquisa é classificada como de Risco Mínimo De acordo com a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, pesquisas de risco mínimo são aquelas em que a probabilidade de danos físicos, psicológicos, sociais ou à privacidade dos participantes é semelhante aos riscos do cotidiano ou inferiores aos riscos de procedimentos rotineiros da vida diária.

Mesmo diante todas as medidas de proteção e de mitigação de riscos tomadas pelo pesquisador, o participante terá todo suporte do pesquisador no que se fizer necessário, e caso não se sinta

atendido, é importante destacar que o participante é livre para buscar seus direitos civis por vias judiciais ou extrajudiciais, caso identifique algum dano causado pela pesquisa, de acordo com a Legislação brasileira vigente (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954; entre outras; e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

BENEFÍCIOS: Sua entrevista ajudará a respondermos nossa pergunta de pesquisa: “De que forma o “Ser Professor” é impactado pela aquisição e desenvolvimento das competências digitais utilizadas pelas novas tecnologias na educação, e como isso afeta a sua identidade profissional e suas relações de trabalho?” Mas não será, necessariamente, para seu benefício direto. Entretanto, fazendo parte deste estudo você fornecerá mais informações sobre o lugar e relevância desses escritos para a própria instituição em questão.

Após a finalização dessa pesquisa você irá receber via contato eletrônico (e-mail) os resultados do estudo, assegurando o retorno das informações produzidas a partir de sua participação.

CONFIDENCIALIDADE: Como foi dito acima, seu nome não aparecerá nos arquivos, bem como em nenhum formulário a ser preenchido por nós. Nenhuma publicação partindo destas entrevistas revelará os nomes de quaisquer participantes da pesquisa. Sem seu consentimento escrito, os pesquisadores não divulgarão nenhum dado de pesquisa no qual você seja identificado.

DÚVIDAS E RECLAMAÇÕES: Esta pesquisa está sendo realizada no formato on-line em encontros virtuais através da plataforma Google Meet. Possui vínculo com a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO através do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem sendo a aluna Ingrid Tavares Cardoso a pesquisadora principal, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Cristiane Rodrigues da Rocha. As investigadoras estão disponíveis para responder a qualquer dúvida que você tenha. Caso seja necessário, contacte a pesquisadora principal Ingrid no telefone (21) 982573160, ou Faculdade de Enfermagem Alfredo Pinto, através do contato ccbs_enfermagem@unirio.br ou do telefone (21) 3858-9141. Você terá uma via deste consentimento para guardar com você. Você fornecerá nome, endereço e telefone de contato apenas para que a equipe do estudo possa lhe contactar em caso de necessidade.

Dados de aprovação do CEP - Unirio: CAAE: 87650225.5.0000.5285, Número do Parecer 7.711.451.

Eu concordo em participar deste estudo.

Assinatura:

Data: _____

Endereço _____

Telefone de contato _____

Assinatura (Pesquisador):

Nome: Ingrid Tavares Cardoso

Data: _____

APÊNDICE 4 - TERMO DE ANUÊNCIA

TERMO DE ANUÊNCIA

A Escola de Enfermagem Alfredo Pinto da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro está de acordo com a execução do projeto: O “Ser Professor” frente às competências digitais exigidas pelas novas tecnologias na educação. Coordenado pela pesquisadora Ingrid Tavares Cardoso (CPF 081.468.497-17), do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem (PPGENF-Unirio), e orientado pela Prof.^a Dar^a Cristiane Rodrigues da Rocha, e assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa ao autorizar a participação dos professores como as sementes iniciais para o alcance de novos participantes no método de captação de novos entrevistados denominado bola de neve. Esta instituição se compromete a assegurar a segurança e bem-estar dos participantes, junto com as pesquisadoras, em atendimento à Resolução 466 de 2012 e/ou 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Respondendo juridicamente de forma solidária ao pesquisador principal.

Rio de Janeiro, de de 2025.

Responsável Institucional

() Autorizo o disposto acima _____ rubrica

() Autorizo citar o nome da instituição rubrica

APÊNDICE 5 - CARTA CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

CARTA CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Prezada(o) Professora(or),

Meu nome é Ingrid Tavares Cardoso, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Estou desenvolvendo a pesquisa intitulada:

“O “Ser Professor” frente às competências digitais exigidas pelas novas tecnologias na educação”.

O objetivo deste estudo é: Analisar o impacto das competências digitais na reconstrução da identidade docente e suas relações laborais.

Para tanto, estou convidando docentes do ensino superior para participarem de entrevistas online individuais, com duração aproximada de 60 minutos, em data e horário previamente agendados, realizadas por meio de videoconferência (plataforma a combinar).

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, garantindo todos os princípios éticos, incluindo o sigilo das informações e o direito à desistência a qualquer momento.

Caso tenha interesse em contribuir com esta pesquisa, fico à disposição para esclarecimentos e para o agendamento da entrevista.

A sua participação será de grande relevância para a compreensão do fenômeno investigado e para a produção de conhecimento científico sobre a docência e as tecnologias na educação.

Atenciosamente, Ingrid Tavares Cardoso (Mestranda de Pós-graduação em enfermagem – PPGENF da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro -Unirio).

E-mail para contato (ingrid.cardoso@unirio.edu.br ou ingridcardoso26@gmail.com)

APÊNDICE 6 - DEVOLUÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA AOS PARTICIPANTES

Devolução dos Resultados da Pesquisa aos Participantes

Prezada(o) participante,

Espero que esta mensagem a(o) encontre bem.

Gostaria de agradecer, mais uma vez, pela sua valiosa contribuição na pesquisa intitulada: **“O “Ser Professor” frente às competências digitais exigidas pelas novas tecnologias na educação”**, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, sob orientação da Prof.^a Dr^a Cristiane Rodrigues da Rocha.

Conforme informado no momento da entrevista, compartilho em anexo um breve **relatório síntese** com os principais achados do estudo, elaborado com base nas narrativas dos participantes. Este documento tem como objetivo valorizar sua participação e mantê-lo(a) informado(a) sobre os resultados.

Caso tenha interesse em discutir ou comentar os resultados, ou se desejar esclarecimentos adicionais, fico à disposição pelo e-mail: ingrid.cardoso@unirio.edu.br

Agradeço novamente pela disponibilidade e confiança.

Atenciosamente, Ingrid Tavares Cardoso Mestranda em Enfermagem da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

APÊNDICE 7 - TERMO DE USO DE DADOS

TERMO DE USO DE DADOS

Pesquisadora: Ingrid Tavares Cardoso

Título da pesquisa: O “Ser Professor” frente às competências digitais exigidas pelas novas tecnologias na educação.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Enfermagem

Instituição: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Eu, Ingrid Tavares Cardoso, na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa intitulada "O 'Ser Professor' frente às competências digitais exigidas pelas novas tecnologias na educação: uma (re)construção da identidade e das relações de trabalho", comprometo-me a utilizar os dados obtidos exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, respeitando os princípios éticos previstos na Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e demais normativas complementares.

Declaro que:

1. Os dados coletados não serão utilizados para qualquer outro fim que não esteja claramente previsto no projeto de pesquisa aprovado.
2. Os dados serão tratados de forma confidencial, garantindo o anonimato dos participantes e a preservação de sua identidade.
3. As informações obtidas serão armazenadas de forma segura, com acesso restrito apenas à equipe envolvida diretamente na pesquisa.
4. Comprometo-me a não divulgar, reproduzir ou compartilhar os dados com terceiros sem autorização formal dos participantes ou da instituição responsável.
5. Após o término da pesquisa, os dados serão armazenados por 5 (cinco) anos e posteriormente descartados de maneira ética e segura.
6. Para promover a transparência e a reprodutibilidade científica, os dados anonimizados serão depositados em repositório institucional ou público de acesso controlado, de acordo com os princípios FAIR (*Findable, Accessible, Interoperable, Reusable*), respeitando integralmente os direitos dos participantes e a legislação vigente sobre proteção de dados pessoais.

Por estar de acordo com os termos acima, firmo o presente Termo de Compromisso.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2025.

Ingrid Tavares Cardoso
Pesquisadora

Cristiane Rodrigues da Rocha
Orientadora