

**FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA EM
UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA BAIANA: PERSPECTIVA E
REPERCUSSÕES NO EXERCÍCIO DA PROFISSÃO DOCENTE**

**CONTINUING EDUCATION AND TECHNOLOGY TRAINING AT A
PUBLIC UNIVERSITY IN BAHIA: PERSPECTIVE AND
REPERCUSSIONS ON THE EXERCISE OF THE TEACHING
PROFESSION**

**EDUCACIÓN CONTINUA Y FORMACIÓN TECNOLÓGICA EN UNA
UNIVERSIDAD PÚBLICA DE BAHÍA: PERSPECTIVA Y
REPERCUSIONES EN EL EJERCICIO DE LA PROFESIÓN DOCENTE**

Livia Andrade Coelho¹
Lilian Moreira Cruz²
Alba Lúcia Gonçalves³

Resumo

Este artigo analisa as perspectivas e as repercussões da formação continuada no exercício da profissão docente, em Educação e Tecnologia, ofertada por uma universidade pública baiana, considerando os impactos dos usos dessas tecnologias na prática pedagógica e na construção da identidade profissional dos(as) cursistas. Realizamos uma pesquisa qualitativa, do tipo exploratória e descritiva. Para construção dos dados, elaboramos um questionário eletrônico, com questões abertas e fechadas, disponibilizado por meio da plataforma *google forms*, respondido no ano de 2024. Os dados indicaram que os docentes acessam a internet diariamente, possuem perfis em redes sociais e acreditam na importância da utilização das tecnologias no exercício da docência. No entanto, relataram enfrentar limitações quanto à infraestrutura tecnológica das instituições que atuam, o que compromete ou até inviabiliza o uso desses recursos. Além disso, relataram não ter participado de formações continuadas para o uso das tecnologias, o que impacta diretamente na apropriação crítica e na utilização efetiva no contexto educacional. Esperamos contribuir para o debate acerca da formação docente no campo das tecnologias digitais, evidenciando a urgência de políticas públicas que efetivamente garantam não apenas o acesso a esses recursos, mas, também, uma formação continuada de qualidade.

Palavras-chave: Escola Pública; Educação e Tecnologias; Formação de Professores; Políticas Públicas.

Abstract

This article analyzes the perspectives and repercussions of continuing education in the teaching profession, in Education and Technology, offered by a public university in Bahia, considering the impacts of the use of these technologies on pedagogical practice and on the construction of the professional identity of the students. We

¹Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Plena da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), do Departamento de Ciências da Educação. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UESC. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0859-0271>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5458336292373255>. E-mail: livia@uesc.br

²Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Adjunta da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), do Departamento de Ciências da Educação. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UESC. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4686-5803>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5600692150509688>. E-mail: lmacruz@uesc.br

³Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Titular no Departamento de Ciências da Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0378-5486>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0352675830582509>. E-mail: albagon@uesc.br

conducted a qualitative, exploratory and descriptive research. To construct the data, we created an electronic questionnaire, with open and closed questions, made available through the Google Forms platform, answered in the year 2024. The data indicated that the teachers access the internet daily, have profiles on social networks and believe in the importance of using technologies in the exercise of teaching. However, they reported facing limitations regarding the technological infrastructure of the institutions where they work, which compromises or even makes the use of these resources unfeasible. In addition, they reported not having participated in continuing education for the use of technologies, which directly impacts the critical appropriation and effective use in the educational context. We hope to contribute to the debate on teacher training in the field of digital technologies, highlighting the urgency of public policies that effectively guarantee not only access to these resources, but also quality ongoing training.

Palabras clave: Public School; Education and Technologies; Teacher Training; Public Policies.

Resumen

Este artículo analiza las perspectivas y repercusiones de la formación continua en el ejercicio de la profesión docente, en Educación y Tecnología, ofrecida por una universidad pública de Bahía, considerando los impactos del uso de estas tecnologías en la práctica pedagógica y en la construcción de la identidad profesional de los estudiantes. Realizamos una investigación cualitativa, exploratoria y descriptiva. Para construir los datos, se creó un cuestionario electrónico, con preguntas abiertas y cerradas, disponible a través de la plataforma Google Forms, respondido en el año 2024. Los datos indicaron que los docentes acceden diariamente a internet, tienen perfiles en redes sociales y creen en la importancia del uso de las tecnologías en el ejercicio de la enseñanza. Sin embargo, reportaron enfrentar limitaciones en cuanto a la infraestructura tecnológica de las instituciones en las que operan, lo que compromete o incluso hace inviable el uso de estos recursos. Además, reportaron no haber participado en capacitaciones continuas sobre el uso de tecnologías, lo que incide directamente en la apropiación crítica y uso efectivo en el contexto educativo. Esperamos contribuir al debate sobre la formación docente en el ámbito de las tecnologías digitales, destacando la urgencia de políticas públicas que garanticen efectivamente no sólo el acceso a estos recursos, sino también una formación continua de calidad.

Keywords: Escuela pública; Educación y Tecnologías; Formación de Profesores; Políticas Públicas.

Introdução

O célere processo de tecnologização que atravessa todos os espaços sociais, especialmente o mundo do trabalho, a indústria, o comércio, os serviços e, notadamente, a educação, tem provocado transformações profundas não apenas na forma como nos comunicamos e nos relacionamos, mas também em como aprendemos, ensinamos e circulamos pelos diversos contextos sociais. Tais mudanças impõem novas demandas e comportamentos, reconfigurando a organização, os currículos e as práticas pedagógicas da educação escolar, compreendida como um dos principais lócus institucionalizados para formação de crianças, jovens, adultos e idosos.

Nesse cenário, defendemos que a escola precisa assumir o protagonismo na democratização do acesso às tecnologias digitais, como computadores e internet, assumindo também o papel de espaço formativo para o uso crítico, criativo, ético e político desses recursos. Essa tarefa é ainda mais urgente diante dos desafios contemporâneos: a disseminação de desinformação, a vulnerabilidade a ataques cibernéticos, a persistente exclusão digital entre regiões e grupos sociais e as barreiras econômicas e de infraestrutura. Assim, o acesso à

tecnologia não pode ser visto como um fim em si mesmo, mas, como uma mediação para a emancipação dos sujeitos e a transformação social.

Para que esse papel se concretize, é imprescindível a garantia, por parte do Estado, de investimentos estruturais nas escolas públicas, bem como a oferta sistemática de formação continuada para os(as) docentes. A esse respeito, nos filiamos à concepção de Imbernón (2011), que afirma que a formação permanente deve contribuir para que o(a) professor(a) desenvolva um conhecimento profissional capaz de avaliar criticamente as necessidades e a qualidade das inovações educacionais. Em um contexto marcado por constantes transformações, espera-se que o(a) docente seja capaz de integrar metodologias, recursos tecnológicos e práticas pedagógicas que respondam de forma pertinente às necessidades dos(as) estudantes e da sociedade.

É nesse horizonte que se insere o presente artigo, cujo objetivo é analisar as perspectivas e as repercussões da formação continuada em Educação e Tecnologia, ofertada por uma universidade pública baiana, no exercício da profissão docente. Buscamos compreender como essa formação impacta a prática pedagógica, o uso de tecnologias digitais no cotidiano escolar e a construção da identidade profissional dos(as) cursistas.

Este trabalho nasce de uma experiência concreta, vivenciada por nós enquanto coordenadora e docentes do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação e Tecnologia, ofertado na modalidade a distância, com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio do programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), em parceria com uma Universidade Estadual pública localizada no estado da Bahia. Iniciado em 2023, com previsão de conclusão no segundo semestre letivo de 2025. O curso conta com carga horária de 375 horas e utiliza a plataforma *Moodle* como ambiente virtual de aprendizagem, possibilitando a interação entre cursistas, professores(as), tutores(as) e a equipe de coordenação. Como critério de ingresso, exigiu-se a conclusão do ensino superior e o exercício da docência na Educação Básica.

O que nos motivou a empreender esta investigação foi o desejo de compreender não apenas o perfil educacional e profissional dos(as) docentes participantes do curso, mas também suas relações com as tecnologias digitais, os usos pedagógicos desses recursos em seu cotidiano docente e suas expectativas em relação à formação recebida.

Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, no primeiro semestre letivo de 2024. A produção dos dados foi realizada por meio de um

questionário eletrônico, composto por questões abertas e fechadas, elaborado em plataforma online e disponibilizado no ambiente *Moodle*. O instrumento ficou acessível para preenchimento durante 15 dias. Do total de 85 cursistas matriculados(as) regularmente, 57 responderam ao questionário, o que corresponde a 67% de participação.

Nas seções seguintes, buscamos apresentar o perfil educacional dos(as) cursistas, sua formação acadêmica e trajetória profissional, bem como suas percepções sobre o curso, o uso das tecnologias na prática docente e as repercussões da formação continuada em Educação e Tecnologia.

A formação continuada docente e seus desdobramentos para apropriação tecnológica

A formação continuada é essencial para as/os professoras/es, visto que se trata de oportunidades para reflexão e problematização sobre a sua prática pedagógica, em conjunto com seus pares, o que pode favorecer o aprendizado colaborativo e a construção de uma rede de apoio profissional, de extrema importância para ele/a, assim como para a comunidade escolar onde atua profissionalmente, que poderá ser diretamente beneficiada pela sua qualificação (Marcelo Garcia, 1999; Day, 2001; Imbernón, 2011).

Partimos do pressuposto que na sociedade contemporânea, onde as fronteiras do saber se expandem a cada clique, a formação de professoras/es na pós-graduação pode ser um campo fértil para a reflexão e a transformação das práticas (Cruz, 2022). Esses profissionais, que nem sempre se veem como agentes de mudança, carregam consigo expectativas e anseios de um ambiente educacional em constante evolução e a Universidade, como um importante lócus para desenvolvimento de pesquisas e formação de pessoas, lugar que oportuniza a exploração de novas abordagens, estimula o pensamento crítico, a refletir sobre as práticas, a entender o contexto social, político e cultural da educação e a buscar melhorias contínuas (Cruz, Coelho & Ferreira, 2021; Coelho, Cruz & Moura 2022).

Nesse cenário, segundo Cruz e Ferreira (2024), importante destacar que, a trajetória da formação continuada de professoras/es no Brasil é marcada por diversas etapas e políticas que refletem as mudanças nas demandas educacionais, no cenário político, econômico e nas concepções de ensino, em meio a uma correlação de forças formada pelo Estado, pelo capital e associações docentes. Historicamente, o desafio do Estado brasileiro para formar professoras/es é multifacetado e envolve diversas questões estruturais, sociais, políticas e econômicas.

Um dos principais desafios enfrentados pelo Estado diz respeito à disparidade na qualidade da formação docente entre as diferentes regiões, especialmente naquelas onde persistem dificuldades estruturais para ofertar e garantir o acesso a cursos e programas de formação inicial e continuada. Soma-se a isso a fragilidade na implementação de políticas públicas que realmente incentivem e sustentem processos formativos contínuos. A intensa carga horária de trabalho dos/as professores/as, por sua vez, constitui um obstáculo adicional, comprometendo sua participação em ações formativas. Diante desse cenário, torna-se urgente o investimento em programas de formação acessíveis, territorializados e de qualidade, acompanhados da valorização efetiva desses profissionais. Defendemos, em especial, a centralidade da formação continuada voltada à apropriação crítica e emancipadora das tecnologias, como eixo estratégico para uma educação pública conectada com os desafios do nosso tempo.

Nessa direção, se faz necessário pensar a formação continuada em diálogo com as tecnologias digitais. Contudo, implica compreender a complexidade dos contextos educacionais contemporâneos, nos quais a cultura digital e os dispositivos tecnológicos tornaram-se elementos constituintes das práticas sociais, comunicacionais e pedagógicas, ou seja, não é viável deixá-los de fora do dia a dia da sala de aula. Aliado a isso, pensamos que não se trata apenas de “incluir” as tecnologias na escola, mas de ressignificá-las a partir de uma pedagogia crítica que as compreenda como instrumentos de mediação da aprendizagem e de emancipação dos sujeitos, o que requer que a formação prepare o(a) docente para assumir uma postura autônoma e que seus alunos e alunas sejam protagonistas no processo de ensino/aprendizagem.

De acordo com Kenski (2012), a presença das tecnologias digitais na educação exige uma nova postura docente, na qual o(a) professor(a) deixa de ser mero transmissor de conteúdos para tornar-se um(a) mediador(a) de aprendizagens. Tudo isso requer romper com a educação bancária, discutida por Freire (2018, 2020). Assim sendo, é necessário que ele(a) compreenda o funcionamento dessas tecnologias, reconheça seus potenciais e limites, desenvolva estratégias para utilizá-las de maneira significativa. Nesse sentido, a formação continuada deve ser pensada como um processo permanente, colaborativo e dialógico, que parta das experiências concretas dos(as) docentes e promova a reflexão crítica sobre sua prática.

A formação continuada voltada à apropriação tecnológica precisa estar atenta ao fato de que as tecnologias não são neutras — elas carregam intencionalidades, ideologias e, muitas vezes, reforçam desigualdades sociais quando não são pensadas a partir de uma perspectiva

inclusiva e crítica. Nesse sentido, a simples presença de dispositivos digitais em sala de aula não garante inovação ou qualidade pedagógica. É necessário que a incorporação das tecnologias digitais esteja aliada a uma reflexão sobre o papel do(a) professor(a) como sujeito histórico, crítico e transformador de realidades, como nos alerta Freire (2018).

Essa compreensão nos remete à concepção de competência digital docente, não apenas como domínio técnico, mas como uma habilidade crítica, situada e contextualizada. Para Selwyn (2011), precisamos problematizar a relação entre educação e tecnologia, questionando quem define o que é inovação, quem se beneficia dessas mudanças e como elas impactam as práticas pedagógicas. Por isso, a formação continuada deve ir além do treinamento para uso de recursos e ferramentas: deve promover uma discussão ampla sobre ética digital, cidadania, produção de conhecimento em rede e equidade no acesso às tecnologias.

Portanto, ao analisarmos os desdobramentos da formação continuada na apropriação das tecnologias educacionais, reafirmamos a necessidade de uma perspectiva freireana, crítica e emancipadora, que compreenda o(a) professor(a) como sujeito ativo, criativo e autor da sua prática. Só assim será possível enfrentar a vulnerabilidade docente diante das exigências tecnológicas contemporâneas e, ao mesmo tempo, reinventar a escola como espaço de transformação social.

Caminho metodológico da pesquisa

Este estudo se configura como uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, voltada à compreensão das percepções, experiências e expectativas de docentes matriculados(as) no curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação e Tecnologias, ofertado por uma Universidade pública baiana na modalidade a distância. Tal abordagem permite captar os significados atribuídos pelos sujeitos à formação que estão vivenciando, bem como os usos das tecnologias em sua prática pedagógica.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa preocupa-se com o processo e não apenas com os resultados, enfatizando o contexto em que os fenômenos ocorrem e buscando interpretar a realidade a partir da perspectiva dos participantes. Em consonância com esse enfoque, optamos por utilizar como instrumento de produção de dados um questionário eletrônico, elaborado na plataforma *Google Forms*, contendo questões fechadas, com alternativas pré-definidas, e abertas, que permitiram a livre expressão dos(as) cursistas.

O questionário foi disponibilizado no ambiente virtual de aprendizagem *Moodle* durante o primeiro semestre de 2024, com um prazo de 15 dias para preenchimento. Participaram da pesquisa 57 docentes, dos 85 matriculados(as) no curso.

Os dados produzidos foram organizados e analisados com base na Análise de Conteúdo, conforme os procedimentos sistematizados por Bardin (2016). Esta técnica permite interpretar dados qualitativos a partir da categorização temática, agrupando as respostas em unidades de sentido que revelam padrões, recorrências e singularidades nas falas dos(as) participantes.

A análise foi conduzida em três etapas principais: a) Pré-análise: leitura flutuante dos dados, com o intuito de realizar uma aproximação inicial e organizar o material; b) Exploração do material: definição das categorias temáticas com base nos objetivos do estudo e nos elementos recorrentes identificados nas respostas; c) Tratamento dos resultados e interpretação: discussão dos dados à luz da fundamentação teórica, considerando as experiências dos(as) docentes, os sentidos atribuídos à formação e os desafios apontados na relação com as tecnologias digitais.

As categorias iniciais definidas para a análise foram:

- a) Perfil dos cursistas, a formação continuada e os desafios da docência;
- b) A cultura digital e os paradoxos do uso das tecnologias na prática docente;
- c) Sentidos atribuídos à formação continuada.

Essas categorias nortearam a escrita das páginas subsequentes.

É relevante destacar que este estudo integra um projeto de pesquisa de caráter “guarda-chuva”, de autoria da pesquisadora Livia Andrade Coelho, devidamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Santa Cruz, sob o Parecer nº 3.745.555 e CAAE 25206619.5.0000.5526. O projeto tem como objetivos específicos: identificar a oferta e a participação de professores em cursos de formação continuada voltados ao uso de tecnologias, bem como investigar a frequência e as formas de utilização dessas tecnologias no cotidiano escolar, tanto por professores quanto por estudantes, em suas atividades diárias.

Análise e discussão dos dados

Perfil profissional e momento formativo: o contexto dos(as) cursistas e os desafios da docência contemporânea

Compreender o perfil dos(as) cursistas do Curso de Especialização em Educação e Tecnologia é um passo fundamental para refletirmos sobre os sujeitos envolvidos nos processos formativos e suas trajetórias na docência. Ao analisar dados como faixa etária, tempo de atuação, área de formação, regime de trabalho e experiências anteriores em formação continuada, especialmente no campo das tecnologias digitais, é possível traçar um panorama que revela não apenas quem são esses(as) profissionais, mas também quais são seus desafios, potencialidades e necessidades. Em um cenário educacional marcado por rápidas transformações tecnológicas e profundas desigualdades sociais, conhecer esse perfil nos ajuda a construir propostas formativas mais sensíveis, contextualizadas e capazes de promover o desenvolvimento profissional docente com vistas à inovação pedagógica e à justiça social.

Quadro 01: Perfil dos/as Cursistas

Categoria	Percentual (%)
Faixa Etária (30-40 anos)	40.4
Faixa Etária (40-50 anos)	33.3
Sexo (Mulheres)	78.9
Atuam em sala de aula	91.2
Atuam no Ensino Fundamental	59.6
Rede Municipal	59.6
Rede Estadual	24.6
Carga Horária (40h semanais)	64.9
Tempo na Docência (<10 anos)	40.4
Já cursou outra pós-graduação	66.7
Nunca participou de formação continuada em TDICs	78.9

Fonte: Dados do questionário

A análise desse quadro revela que a maioria dos(as) cursistas se encontra na faixa etária entre 30 e 50 anos, o que nos leva a considerar que esses/as docentes estão em um momento de consolidação da carreira profissional. Segundo Huberman (1995), o desenvolvimento da carreira docente pode ser compreendido em ciclos, e a fase entre os 30 e 50 anos costuma corresponder a um período de estabilização profissional, no qual o/a professor/a já superou os primeiros anos de adaptação e busca reafirmar sua identidade docente por meio da experiência, do domínio das práticas pedagógicas e do envolvimento com projetos e formações continuadas.

Outra reflexão desse quadro é que 40,4% estão há menos de 10 anos na docência, o que sinaliza possibilidades de renovação de práticas pedagógicas, especialmente se houver

formações significativas. Compreendemos que estamos diante de um grupo que pode ser considerado "experiente o suficiente para refletir e jovem o suficiente para transformar". Esse é o público ideal para uma formação que queira provocar mudança de cultura profissional.

Coadunamos com Dubar (2005) e Tardif (2002), quando nos provocam a pensar que a construção da identidade profissional docente não é linear, mas atravessada por experiências formativas, pressões institucionais e sentidos atribuídos ao fazer docente. Assim, esses professores/as tendem a buscar formações que respondam às demandas práticas do cotidiano escolar, mas também que contribuam para a sua autoafirmação como sujeitos críticos e protagonistas do processo educativo.

Além disso, Imbernón (2010) destaca que o desenvolvimento profissional não pode ser compreendido apenas como acúmulo de experiências ou conhecimentos, mas como um processo contínuo de reflexão, transformação e ressignificação da prática docente. Nesse sentido, estar em uma fase de consolidação significa estar em uma posição estratégica: já se tem acúmulo e maturidade para avaliar criticamente a trajetória percorrida, ao mesmo tempo em que ainda há abertura e disposição para reinvenções, recomeços e aprofundamentos.

A integração de tecnologias na educação escolar tem se tornado uma discussão recorrente, especialmente no que tange ao planejamento e desenvolvimento das práticas pedagógicas. E isso não se restringe ao Brasil, mas em países como, por exemplo, da Europa e Estados Unidos. Na Europa, cada país desenvolve políticas próprias para a formação de professores(as), com ênfase crescente na integração das tecnologias digitais ao ensino. Muitos têm programas de formação contínua oferecidos por governos, universidades e institutos especializados. A Espanha oferece programas como o “Plan Digital del Centro” que incentiva a transformação digital nas escolas. Portugal tem o “Plano de Capacitação Digital de Docentes”, que oferece formação específica em competências digitais para professores/as.

Nesse contexto, o Tribunal de Contas Europeu (TCE) publicou no ano de 2023, um relatório fruto de uma auditoria, em que avaliou as ações financiadas pelo orçamento da União Europeia (EU) para apoiar a educação digital nas escolas. Neste relatório destacam que, “A Comissão e os Estados-Membros da União Europeia assinalaram a inovação e as tecnologias digitais como um fator-chave para uma melhor educação, um domínio em que a Europa aparentava estar atrasada em relação a outras regiões” (TCE, 2023, p. 5).

Isso porque em novembro de 2017, na Cimeira de Gotemburgo, o Parlamento Europeu, o Conselho e a Comissão proclamaram o Pilar Europeu dos Direitos Sociais, em que

estabelecem que todas as pessoas têm direito, dentre outras coisas, a uma educação inclusiva e de qualidade, a fim de manter e adquirir competências que lhes permitam participar plenamente na sociedade.

Em janeiro de 2018, a Comissão publicou o seu primeiro Plano de Ação para a Educação Digital, tal como anunciado no seu contributo para a Cimeira de Gotemburgo. O plano contém uma série de ações em três domínios prioritários, através das quais a Comissão pretendia apoiar os sistemas globais de educação e formação dos Estados-Membros em todos os setores do ensino através do intercâmbio de boas práticas, bem como estimular e intensificar a utilização intencional de práticas pedagógicas digitais e inovadoras.

Nesse cenário, é importante destacar que o uso de smartphones por discentes nas escolas do mundo inteiro tem sido frequentemente questionado, pois esses dispositivos são apontados por especialistas e membros de governos, como fonte de distração para crianças e jovens, prejudicando o foco no processo de aprendizagem. Contudo, como bem destacado por Alvarez (2023, s/n):

A Holanda está prestes a proibir o uso de celulares em escolas de todo o seu território. A medida entra em vigor em 1º de janeiro e vai abranger até o final da etapa equivalente ao ensino fundamental, com exceção em aulas específicas de tecnologia e para assistência a estudantes com deficiências”, [...], há exceções, desde que sejam utilizadas em ‘aulas específicas de tecnologia’.

Em 13 de janeiro de 2025, o Presidente da República do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 15.100/2025, que busca equilibrar o uso de tecnologias digitais na educação básica. Segundo o Ministro da Educação, Camilo Santana, “a medida visa salvaguardar a saúde mental, física e psíquica de crianças e adolescentes, promovendo um ambiente escolar mais saudável e equilibrado” (Brasil, 2025, s/n).

A norma determina que o uso dos celulares e de qualquer tecnologia em sala de aula deve ser pautado por uma intencionalidade pedagógica clara. Primeiramente, exige um planejamento consciente e direcionado do professor para que a tecnologia atenda a objetivos educacionais específicos (Brasil, 2025, s/n).

Isso reforça justamente um outro campo de discussão, que é justamente no qual nos debruçamos neste artigo: discutir perfil profissional de docentes, apropriação e formação para o uso de tecnologias em suas práticas pedagógicas. Neste contexto, a relação dos docentes com

esses recursos e suas expectativas em relação ao curso de formação são fundamentais para entender como o curso poderá impactar ou não na sua prática cotidiana na escola.

A cultura digital e os paradoxos do uso das tecnologias na prática docente

Compreendemos que, para que a tecnologia efetivamente contribua para a educação, é necessário um esforço conjunto que inclua formação adequada, suporte institucional e uma reflexão constante sobre as práticas pedagógicas. Esse apoio institucional, tanto em termos de formação contínua quanto de infraestrutura adequada, é um fator motivador relevante. A possibilidade de contar com suporte técnico, bem como com um ambiente propício ao uso de tecnologias, influencia diretamente o nível de engajamento dos/as docentes. Além disso, professoras/es que veem resultados concretos no desempenho dos alunos e alunas, como maior participação e engajamento, também tendem a utilizar mais recursos tecnológicos no seu dia a dia. Somente assim será possível superar os desafios e aproveitar ao máximo as oportunidades que as tecnologias oferecem.

O grupo participante da pesquisa afirma acessar a internet várias vezes ao dia, 93,6%. Para esse acesso, o aparelho mais utilizado é o smartphone, 96,8%, seguido do notebook, 70,7%. Com exceção de 1, os demais possuem perfil em alguma rede social. Na sociedade hodierna, a internet pode se tornar um recurso com muitos benefícios para o processo de ensino e aprendizagem, e eles têm essa clareza. Para as/os professoras/es, o acesso diário à web traz uma série de benefícios que enriquecem tanto o seu trabalho quanto a experiência dos/as estudantes.

Contudo, esse acesso por si só, não é o suficiente para empoderar esses/as professores/as, no sentido de apropriar-se para o uso na sua prática docente. Para Levy (1999, p. 21), “por trás das técnicas agem e reagem ideias, projetos sociais, utopias, interesses econômicos, estratégias de poder, toda a gama dos jogos dos homens em sociedade”. Reconhecer essa complexidade é o primeiro passo para uma abordagem mais crítica e consciente e, para tanto, a formação é fundamental.

Nessa perspectiva, corroboramos com Silveira *et al.* (2023, p. 295-296), quando destaca que:

O desafio é empregar a cultura digital e utilizar os recursos disponíveis, a partir de uma visão crítica, ativa, científica, criativa, autônoma para professores e alunos. Sem permitir que a racionalidade técnica se sobreponha ao processo de formação integral, acelerando e

automatizando a prática pedagógica, em detrimento da aprendizagem significativa e do desenvolvimento humanizado.

As tecnologias estruturam essa “nova” cultura denominada de cultura digital, que compreendemos como conjunto de práticas, comportamentos, valores e formas de interação que surgem a partir do uso das tecnologias digitais, principalmente com a popularização da internet, das redes sociais e dos dispositivos móveis. São interações mais rápidas e ocorrem em escala global, que permitem a criação de comunidades que ultrapassam fronteiras geográficas, e impactam significativamente na vida social, cultural e econômica. Isso significa uma mudança substancial na forma como nos relacionamos com o tempo, o espaço e com as outras pessoas. Para Santaella (2003, p. 24), “a cultura virtual não brotou diretamente da cultura de massas, mas, foi sendo semeada por processos de produção, distribuição e consumo comunicacionais.

Nesse sentido, os/as participantes da pesquisa reconhecem que as tecnologias digitais precisam ser usadas nas escolas, tendo destacado: “São meios que facilitam a educação, a interação e o aprendizado”; “Fazem parte do nosso cotidiano e podem ser um atrativo a mais para tornar a aprendizagem mais significativa”. Contudo, há uma relação ambivalente com as tecnologias digitais, visto que, por um lado, reconhecem a importância desses recursos, por outro, enfrentam desafios relacionados à infraestrutura, a limitações e a familiaridade/apropriação. E nessa seara, os/as alunos/as estão imersos nos contextos digitais, pois são assíduos frequentadores das redes sociais, tais como You Tube, Instagram, Tik Tok, dentre outras tantas utilizadas para se comunicar, divertir, compartilhar, conhecer e aprender. “Essas novidades transformaram a tela de qualquer computador em uma janela sempre aberta e ‘ligada’ a dezenas de pessoas ao mesmo tempo” (Sibilia, 2008, p. 12). Embora ofereçam possibilidades fascinantes de conexão e aprendizado, também apresentam desafios significativos. É fundamental que usuários/as e desenvolvedores/as adotem uma abordagem crítica, buscando um equilíbrio entre a utilização desses recursos e a promoção de um ambiente digital saudável e ético, o que se converte em desafios para a escola.

Para Moran (2024. s/n),

Nunca tivemos tantas chances de aprender de formas diferentes, sozinhos e em grupos, em espaços formais e informais, com tecnologias simples ou sofisticadas. Mas a facilidade não garante a aprendizagem; pode gerar preguiça. Muitos se contentam com informações rasas, querem tudo pronto, se acomodam, não se esforçam, não se aprofundam. Acessar facilmente não significa aprender.

Essa citação nos provoca a refletir criticamente sobre os paradoxos da era digital no campo educacional. Vivemos um tempo de abundância informacional e de múltiplas possibilidades de acesso ao conhecimento — nunca foi tão fácil assistir a uma aula, consultar uma fonte ou participar de redes de aprendizagem. No entanto, essa mesma facilidade pode produzir um efeito contrário ao esperado: uma cultura da superficialidade, marcada pelo imediatismo, pela falta de criticidade e pelo consumo passivo de conteúdo. O desafio, portanto, não está apenas em disponibilizar recursos ou ampliar o acesso às tecnologias, mas em cultivar nos sujeitos a curiosidade, o esforço intelectual e o desejo genuíno de aprender de forma significativa. É preciso ir além do clique e promover práticas educativas que incentivem o pensamento crítico, o aprofundamento e a autonomia, superando a lógica da reprodução para fomentar a construção ativa do conhecimento. Ainda quanto a esses usos, participantes da pesquisa apontaram outras questões referentes à essa geração:

Já faz parte da vida cotidiana dos nossos alunos e negar o uso delas para fins didáticos é se valer de metodologias arcaicas, que não condizem mais com a sala de aula do século XXI.

É essencial para preparar os alunos para os desafios e oportunidades do mundo contemporâneo. O uso das tecnologias digitais, nas escolas, é indispensável, pois nossos alunos são nativos digitais e, para que possamos alcançá-los, precisamos nos aproximar da linguagem usada por eles.

Precisam ser utilizadas com intencionalidade pedagógica e planejamento adequado.

Diante desses relatos, compreendemos que de fato, os/as alunos/as estão imersos em um ambiente digital desde muito cedo, e por isso já possuem habilidades e familiaridade com diversas ferramentas tecnológicas. A pesquisa TIC Kids Online Brasil 2024, realizada pela Cetic.br, revelou que 93% das crianças e adolescentes de 9 a 17 anos no Brasil acessam a internet. A sociedade em curso é, sem dúvida, caracterizada por mudanças rápidas e constantes, e impulsionadas pela tecnologia. Negar o uso desses recursos na educação pode ser visto como uma forma de ignorar o contexto de vida deles e perder a oportunidade de engajá-los de forma mais eficaz. No entanto, é importante também destacar que a tecnologia deve ser utilizada de forma planejada. Isso porque, o simples uso sem um propósito educacional claro, não garante que os alunos desenvolvam habilidades relevantes. O desenvolvimento da consciência crítica se torna cada dia mais necessário.

O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora (Freire, 1979, p. 17).

Ainda quanto aos usos, também foi destacado que: “Não quero dizer, com esta afirmativa, que devemos abolir os outros recursos, tradicionais, usados nas aulas, mas sim associar o que já está posto, com o novo, agregando métodos que vão contribuir para uma aquisição de conhecimento mais efetiva”. A ideia central não é substituir completamente os demais recursos em uso, mas, sim combiná-los com novas metodologias, poderá enriquecer a experiência de aprendizagem e tornar o processo mais dinâmico e adaptável às necessidades dos alunos. Como destaca Nóvoa (2020, s/n):

Quer isto dizer que o quadro-negro é inútil? Não. Nada substitui uma boa lição. Quer isto dizer que, a partir de agora, tudo será digital? Não. Nada substitui um bom professor. Precisamos de construir ambientes educativos favoráveis a uma diversidade de situações e de dinâmicas de aprendizagem, ao estudo, à cooperação, ao conhecimento, à comunicação e à criação.

Quando perguntamos se utilizam alguma tecnologia digital em suas aulas, 78,9% responderam que sim; as respostas apresentam uma variedade de recursos, como: Data show, jogos, recursos de projeção de audiovisual, Google Meet, Canva. Contudo, formar o cidadão não significa “preparar o consumidor”. Significa capacitar as pessoas para a tomada de decisões e para a escolha informada acerca de todos os aspectos na vida em sociedade que as afetam, o que exige acesso à informação e ao conhecimento e capacidade de processá-los judiciosamente, sem se deixar levar cegamente pelo poder econômico ou político (Takahashi, 2000, p. 45).

Quando perguntado por que escolheu esse curso de Pós-Graduação em Educação e Tecnologias, responderam: “Porque as tecnologias estão tomando conta da nossa era, tudo gira em torno delas, além de gostar muito de manusear. Para que possa aperfeiçoar cada vez mais a prática docente”; “Para me aperfeiçoar no uso de tecnologias e enriquecer minha prática”. Para Freire (2013, p. 58) “A escola seria tão mais formadora quanto melhor informadora ela fosse. Ela trabalharia tão melhor quanto melhor ela pudesse usar instrumentos que a ajudassem a possibilitar que o estudante exercite a sua curiosidade de saber”. Isso sublinha a importância de um ambiente educativo que promova o uso eficaz de ferramentas para estimular a curiosidade dos alunos, na perspectiva de que a educação cumpra seu papel transformador.

Quando perguntado sobre as expectativas em relação à utilização dos conhecimentos adquiridos na especialização no seu contexto profissional, responderam:

Terei alguns obstáculos, como falta de equipamentos e acesso à internet limitada.

Altas... até porque está neste curso como discente nos faz avaliar quais estratégias/tecnologias serão melhores para abordarmos determinados conteúdos.

Com a ampliação de meus conhecimentos, no curso, poderei oferecer aos meus alunos, aulas mais dinâmicas e interativas, fazendo com a aprendizagem seja prazerosa, combatendo a aula chata.

Criar familiaridade com as tecnologias educacionais; poder proporcionar novas oportunidades de aprendizado e engajamento para os alunos.

As respostas dos(as) participantes revelam uma perspectiva ambivalente frente à apropriação dos conhecimentos adquiridos no curso de especialização: de um lado, emergem expectativas positivas e entusiasmo com a possibilidade de transformar as práticas pedagógicas; de outro, reconhecem-se os limites estruturais que ainda persistem no cotidiano escolar, como a escassez de equipamentos e a precariedade do acesso à internet. Tal contradição dialoga com os estudos de Kenski (2012) e Moran (2024), que apontam para a importância da formação docente contínua no campo das tecnologias, mas alertam que ela, por si só, não é suficiente se não estiver acompanhada de condições objetivas adequadas para sua aplicação. Ao expressarem o desejo de tornar as aulas mais dinâmicas, interativas e prazerosas, os(as) cursistas assumem uma postura crítica e propositiva, sinalizando que a formação não é apenas técnica, mas também política e pedagógica. A expectativa de "combater a aula chata" revela a busca por práticas mais significativas, que dialoguem com os interesses dos(as) estudantes e rompam com o modelo transmissivo tradicional. Nesse sentido, as falas reforçam a necessidade de políticas públicas que garantam infraestrutura e valorização docente, para que os saberes adquiridos em cursos como este possam, de fato, reverberar em mudanças concretas no chão da escola.

Sentidos atribuídos à formação e às práticas pedagógicas futuras

A formação para o uso das tecnologias vai muito além do simples domínio técnico de ferramentas digitais. Ela está relacionada aos sentidos que os(as) professores(as) atribuem ao uso desses recursos em seus contextos de atuação. Para muitos cursistas, a tecnologia representa uma ponte para a inovação pedagógica, na perspectiva de ampliar as possibilidades de ensino e aprendizagem. Outros como um desafio ou até mesmo uma imposição diante das exigências da sociedade. Nesse sentido, a formação assume um papel estratégico: promover a reflexão e

fomentar o desenvolvimento de competências digitais para o uso autônomo e criativo nas suas práticas pedagógicas.

É necessário destacar que o objetivo do curso de pós-graduação *lato sensu* em Educação e Tecnologias é formar professores especialistas para uso das tecnologias nas escolas de forma planejada, criativa e crítica, usando para tal todo potencial dos equipamentos e internet. Quando perguntamos aos cursistas por que escolheram esse curso, eles destacaram:

Para adquirir conhecimento na área, melhorar a minha prática docente e também obter avanço na carreira profissional.

Acredito no potencial transformador da tecnologia no campo educacional.

Para buscar conhecimento a respeito das tecnologias e como aplicar na sala de aula e no dia a dia.

Para poder aprender a utilizar as tecnologias com mais precisão e segurança.

As falas revelam uma visão comprometida com a profissão, onde a tecnologia é vista como um meio de evolução. Eles(as) reconhecem o papel desses recursos para transformar práticas e, possivelmente, democratizar o acesso ao conhecimento. Além disso, há uma preocupação real em saber como usar a tecnologia de forma eficaz no cotidiano escolar, muitos se sentem inseguros frente a esses recursos, por isso procuram por formações que aliem o domínio técnico à reflexão pedagógica, de forma que possam usá-las mais confortável e significativa.

Nessa perspectiva, destacamos a fluência técnica e pedagógica, como: “[...] desenvolvimento de habilidades que potencializem a integração das tecnologias e sua aplicação na apropriação de potencialidades para (re)criar situações de ensino-aprendizagem colaborativas em rede” (Mallmann, Jacques & Schneider, 2015, p. 544). Para as autoras, nessa abordagem “os sujeitos continuamente aplicam o que sabem, adaptam-se às mudanças e adquirem mais conhecimento, aprendendo a conhecer, a fazer, a conviver e a ser” (Mallmann, Jacques & Schneider, 2015, p. 284). As autoras destacam a importância do sujeito ser protagonista no processo de aprendizagem. Aprender a conhecer é mais do que acumular informações; é desenvolver a capacidade de pensar, de investigar, de refletir criticamente sobre o mundo. Isso envolve habilidades como a curiosidade, o pensamento científico, a leitura crítica e o questionamento. Para tanto, a formação continuada é fundamental para o desenvolvimento e aprimoramento dessas habilidades.

Sobre as práticas futuras, as(os) cursistas destacam:

Melhorar as minhas aulas e torná-las mais atrativas.
Poderei oferecer aos meus alunos, aulas mais dinâmicas e interativas, fazendo a aprendizagem seja prazerosa, combatendo a aula chata.
Criar familiaridade com as tecnologias educacionais.
Ter a possibilidade de adquirir novos saberes e desenvolver competências que irão fortalecer a prática educativa além disso, proporcionar atualizações acerca de uma temática tão relevante nos dias atuais.

A prática docente exige constante atualização, pois o conhecimento está em transformação, as demandas da sociedade mudam continuamente, o que se reverte em demandas para a escola. Buscar novos saberes e desenvolver competências significa estar aberto ao novo, refletir sobre a própria prática, identificar fragilidades e reconstruir saberes que dialoguem com as realidades dos alunos. Isso fortalece não só a prática em sala, mas também o sentido de identidade e pertencimento do professor. Para tanto, “O conhecimento das possibilidades da ferramenta tecnológica viabiliza a implementação de atividades relevantes pedagogicamente e contribui para a melhoria da qualidade do ensino” (Mallmann, Schneider & Mazzardo, 2013, p. 4).

Os(as) cursistas reconhecem que o engajamento do aluno é essencial para a aprendizagem e revelam uma crítica às metodologias tradicionais, muitas vezes centradas no professor e que pouco dialogam com as necessidades e os interesses dos alunos. Ter familiaridade com as tecnologias digitais não é apenas um diferencial, mas uma necessidade para o professor do século XXI. Isso não significa substituir o professor pela tecnologia, mas usar a tecnologia como aliada pedagógica, ampliando as possibilidades de ensino-aprendizagem.

Considerações finais

Compreender o perfil dos(as) cursistas deste curso de especialização nos permitiu lançar luz sobre os sujeitos reais que estão na linha de frente da educação pública brasileira, enfrentando cotidianamente os desafios da sala de aula e, ao mesmo tempo, buscando caminhos para sua reinvenção profissional. Os dados apresentados indicam um grupo predominantemente feminino, com atuação significativa na educação básica, majoritariamente na rede pública municipal, que vivencia jornadas de trabalho intensas e ainda carrega a responsabilidade da transformação pedagógica em contextos muitas vezes marcados por carências estruturais.

A expressiva participação de docentes na faixa dos 30 aos 50 anos evidencia que estamos diante de profissionais que, segundo Huberman (1995), encontram-se em uma etapa de consolidação da carreira. Esse período é fértil para a reflexão crítica e para a abertura a novas possibilidades, especialmente quando sustentado por formações significativas que dialoguem com a prática e com as demandas contemporâneas. O dado de que 40,4% estão há menos de 10 anos na docência reforça a ideia de que há um terreno propício para a renovação das práticas, principalmente quando o processo formativo respeita a experiência e, ao mesmo tempo, provoca a transformação.

Outro aspecto que merece destaque é o fato de que 78,9% nunca participaram de formações continuadas no campo das TDICs. Esse dado nos interpela enquanto formadores/as: é preciso garantir não apenas o acesso, mas a qualidade, a continuidade e a intencionalidade das formações, para que não se tornem eventos isolados, mas parte integrante de uma política permanente de valorização e desenvolvimento profissional. É nesse ponto que se encontra o maior potencial de mudança: formar com sentido, formar com afeto, formar com escuta e com prática — como defendem Imbernón (2010), Tardif (2002) e Dubar (2005).

Além disso, é essencial compreendermos que esse perfil revela sujeitos que, apesar das adversidades, permanecem movidos pelo desejo de aprender, de melhorar sua prática, de se conectar com as linguagens de seu tempo e de seus estudantes. São profissionais que carregam em si a potência da educação como projeto emancipador, e isso deve ser reconhecido e valorizado em toda proposta formativa. A participação em uma especialização que tematiza a relação entre educação e tecnologia, por si só, já expressa um gesto de resistência e de aposta na transformação.

As análises desenvolvidas ao longo deste estudo evidenciam que a formação continuada dos docentes, especialmente no que se refere ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), configura-se como um pilar estratégico para a qualificação da prática pedagógica e a promoção de uma educação mais conectada às demandas do século XXI. Os resultados apontam que, embora ainda existam desafios estruturais e formativos, os processos de formação continuada têm potencial transformador, à medida que proporcionam espaços de reflexão, trocas de experiências e ressignificação das práticas docentes. Fortalecer essas iniciativas, portanto, é essencial para a construção de uma cultura formativa permanente que valorize o protagonismo docente e favoreça a inovação pedagógica com base em princípios humanizadores.

Concluimos, portanto, que conhecer o perfil dos cursistas e as contribuições da formação *lato sensu* não é um mero exercício estatístico ou descritivo: é, antes de tudo, um gesto político-pedagógico de escuta e de reconhecimento. São esses sujeitos, com suas histórias, saberes, medos, curiosidades e esperanças, que darão vida aos processos formativos, e é sobre eles/as e com eles/as que devemos construir propostas que dialoguem com a realidade, provoquem rupturas criativas e fortaleçam a identidade docente em um mundo cada vez mais complexo e digital. Reconhecer esse perfil é o primeiro passo para caminhar ao lado deles/as na construção de uma educação mais justa, significativa e inclusiva — como nos ensinou Freire (1979, p. 44) “a conscientização é um processo pelo qual o homem, a partir da problematização de sua realidade, se descobre capaz de transformá-la.”

Referências

- Alvarez, L. (2025). *Países da Europa banem uso de celular nas escolas*. Recuperado de: <https://revistaeducacao.com.br/2023/07/18/uso-de-celulares-nas-escolas/>
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Brasil, Ministério da Educação. (2025). *Sancionada lei que restringe uso de celulares nas escolas*. Publicado em 13/01/2025 18h24; atualizado em 30/01/2025 18h35. Recuperado de: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/janeiro/sancionada-lei-que-restringe-uso-de-celulares-nas-escolas>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos* (2ª ed., J. P. Costa, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- CETIC.br. (2025). *Pesquisa TIC Domicílios 2024*. Recuperado de: <https://cetic.br/pt/tics/domicilios/2024/domicilios/>
- Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação - CETIC.br. (2024). *Pesquisa Tic Kids Online 2024*. Recuperado de: <https://nic.br/noticia/releases/tic-kids-online-investiga-pela-primeira-vez-frequencia-do-uso-de-plataformas-digitais-por-criancas-e-adolescentes/#:~:text=Riscos%20online,em%20que%20a%20situa%C3%A7%C3%A3o%20ocorreu>
- Coelho, L. A., Cruz, L. M. & Moura, E. M. (2022). Ensino Superior em contexto pandêmico: contradições, tensionamentos e enfrentamentos. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 27, p. 1-18, 2022.
- Cruz, L. M. *Desenvolvimento profissional, formação sensu stricto e seus desdobramentos no exercício da docência de professores/as da Educação Básica: uma abordagem freireana*. (2022). Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

- Cruz, L. M. & Ferreira, L.G. (2024) Desenvolvimento profissional docente em contextos de incertezas: Inquietações e problematizações. *Revista Linguagem, Educação e Sociedade-LES*, v. 28, n.57, 2024. Recuperado de: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/4559>
- Cruz, L. M., Coelho, L. A. & Ferreira, L. G. (2021). Docência em Tempos de Pandemia: saberes e ensino remoto. *Debates em Educação*, v. 13, n. 31, jan./abr. Maceió/AL 2021. Recuperado de: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/11798>
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Dubar, C. (2005). *A crise das identidades: a interpretação de uma mutação*. Tradução de Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Edusp.
- Freire, P. (1979). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. & Guimarães, S. (2013). *Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1979). *Educação e mudança*. 12ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro.
- Freire, P. (2018). *Pedagogia do Oprimido*. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2020). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Huberman, M. (1995). O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, António (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 31-61.
- Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. 5. ed. São Paulo: Cortez.
- Imbernón, F. (2011). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9ª ed. São Paulo: Cortez.
- Kenski, V. M. (2012). *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 6. ed. Campinas: Papirus.
- Levy, P. (1999). *Cibercultura*. São Paulo. Tradução Editora 34 Ltda.
- Mallmann, E. M., Schneider, D. R. & Mazzardo, M. D. (2013). Fluência Tecnológico-Pedagógica (FTP) dos Tutores. *CINTED-UFRG, Novas Tecnologias na Educação*, v. 11 nº 3, dezembro. Recuperado de: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/44468/28213>
- Mallmann, E. M., Jacques, J. S. & Schneider, D. R. (2015). Formação de professores na perspectiva transdisciplinar: interação dialógico-problematizadora mediada por tecnologias educacionais. *Revista Diálogo Educacional (PUCPR)*, v. 15, p. 537-556.
- Moran, J. (2024). *Impactos da Inteligência Artificial na educação*. Recuperado de: <https://moran10.blogspot.com/2024/02/impactos-da-inteligencia-artificial-na.html?m=1>
- Marcelo Garcia, C. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2020). *E agora, Escola?* Recuperado de: <https://jornal.usp.br/artigos/e-agora-escola/>

- Santaella, L. (2003). Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, no 22. Recuperado de: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/revistafamecos/article/view/3229>
- Selwyn, N. (2011). *Education and Technology: Key Issues and Debates*. London: Bloomsbury Academic.
- Sibilia, P. (2008). *O show do eu: a intimidade como espetáculo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Silveira, V. L. L., Dantas, B. R. B., Xavier, G. C. C. & Pedreira Bueno, J. L. (2023). Currículo escolar e tecnologias digitais: uma análise sobre a prática nas escolas estaduais de Rondônia no cenário pós-pandemia da covid-19. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, Boa Vista, v. 15, n. 43, p. 286–312. DOI: 10.5281/zenodo.8145235. Recuperado de: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/1670>
- Takahashi, T. (Org.). (2000). *Sociedade da Informação no Brasil: livro verde*. Brasília: Ministério da Educação e Tecnologia, 195p. Recuperado de: <https://livros01.livrosgratis.com.br/ci000005.pdf>
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Tribunal de Contas da União Europeia - TCE. (2023). *Relatório Especial Apoio da União à digitalização das escolas: investimentos importantes, mas a utilização dos fundos da UE pelos Estados-Membros carece de orientação estratégica*. Luxemburgo: Tribunal de Contas Europeu. 84 p. Recuperado de: https://www.eca.europa.eu/Lists/ECADocuments/SR-2023-11/SR-2023-11_PT.pdf

Recebido: 16/04/2025

Aceito: 31/05/2025

Publicado: 26/04/2026

NOTA:

As autoras foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.