Revista Educação, Direito e Sociedade

ISSN 3086-2531

FORMAÇÃO DOCENTE EM TECNOLOGIAS DIGITAIS NO PARFOR: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA EM FORMAÇÃO

TEACHER EDUCATION IN DIGITAL TECHNOLOGIES IN PARFOR: PERCEPTIONS OF PORTUGUESE LANGUAGE TEACHERS IN TRAINING

FORMACIÓN DOCENTE EN TECNOLOGÍAS DIGITALES EN EL PARFOR: PERCEPCIONES DE PROFESORES DE LENGUA PORTUGUESA EN FORMACIÓN

Jordane Lima Dias Oliveira[1]
Adriana Costa Duarte[2]
João Pedro Rebouças de Lima[3]

RESUMO
Objetivou-se analisar as percepções de professores de Língua Portuguesa em formação no PARFOR sobre o uso de tecnologias digitais na prática docente, a partir da participação na disciplina "Tecnologias no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa". O estudo fundamentou-se em Perrenoud (2000), Cysneiros (1999, 2004), Lira *et al*. (2025), entre outros. Metodologicamente, apoiou-se em Minayo (2007) e Gil (2021), no âmbito da pesquisa qualitativa, e em Moraes e Galiazzi (2011), para a análise dos dados. A constituição dos dados ocorreu por meio de questionário composto por questões abertas no Google Forms. Os resultados indicaram três categorias: tecnologias digitais ressignificadas como instrumentos pedagógicos integrados ao ensino e mediados intencionalmente pelo professor; formação docente em tecnologias digitais construída na articulação entre teoria e prática; e integração das tecnologias digitais tensionada por limitações estruturais, formativas e culturais que impactam a prática docente.
PALAVRAS-CHAVE: letramento digital; formação docente; mediação pedagógica.

ABSTRACT
This study aimed to analyze the perceptions of Portuguese Language teachers enrolled in the PARFOR program regarding the use of digital technologies in teaching practice, based on their participation in the course Technologies in the Teaching and Learning of Portuguese Language. The study was grounded in the works of Perrenoud (2000), Cysneiros (1999, 2004), Lira et al. (2025), among others. Methodologically, it was based on Minayo (2007) and Gil (2021) within the framework of qualitative research, and on Moraes and Galiazzi (2011) for data analysis. Data were collected through an open-ended questionnaire administered via Google Forms. The findings revealed three categories: digital technologies re-signified as pedagogical tools integrated into teaching and intentionally mediated by the teacher; teacher education in digital technologies developed through the articulation between theory and practice; and the integration of digital technologies challenged by structural, educational, and cultural constraints that impact teaching practice.
KEYWORDS: digital literacy; teacher education; pedagogical mediation.

RESUMEN
Este estudio tuvo como objetivo analizar las percepciones de profesores de Lengua Portuguesa en formación en el

[1] Doutora em Ensino Tecnológico – IFAM. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA, Belém, PA, Brasil. E-mail: jordane.dias@ifpa.edu.br
[2] Graduanda em Letras – Língua Portuguesa pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Belém, PA, Brasil. E-mail: adrianaduarteacd@gmail.com
[3] Graduando em Letras – Língua Portuguesa pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Belém, PA, Brasil. Email: jpreboucas3@gmail.com

ISSN 3086-2531

PARFOR sobre el uso de tecnologías digitales en la práctica docente, a partir de su participación en la asignatura "Tecnologías en la enseñanza-aprendizaje de Lengua Portuguesa". El estudio se fundamentó en Perrenoud (2000), Cysneiros (1999, 2004), Lira et al. (2025), entre otros. Metodológicamente, se apoyó en Minayo (2007) y Gil (2021), en el ámbito de la investigación cualitativa, y en Moraes y Galiazzi (2011), para el análisis de los datos. La constitución de los datos se realizó mediante un cuestionario en Google Forms, con seis preguntas abiertas. Los resultados indicaron tres categorías: tecnologías digitales resignificadas como instrumentos pedagógicos integrados a la enseñanza y mediados intencionalmente por el profesor; formación docente en tecnologías digitales construida en la articulación entre teoría y práctica; e integración de las tecnologías digitales tensionada por limitaciones estructurales, formativas y culturales que impactan la práctica docente.
PALABRAS CLAVE: alfabetización digital; formación docente; mediación pedagógica.

INTRODUÇÃO

Ser professor é, antes de tudo, reconhecer o seu processo de inacabamento (Freire, 1996). É reconhecer que o mesmo movimento que ensina também forma, pois a sala de aula transforma tanto quem aprende quanto quem ensina. Essa premissa freireana não é apenas uma imagem literária, ela é uma posição epistemológica: o sujeito que educa está sempre em processo, nunca concluído, nunca plenamente formado.

É nesse horizonte que se situa a presente pesquisa. Ela nasce de uma experiência de ensino vivida no âmbito do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), programa federal que, desde 2009, oferta formação inicial e continuada a professores em exercício na rede pública que ainda não possuem a titulação exigida pela legislação vigente. Nesse contexto, ministrou-se a disciplina "Tecnologias no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa", com uma abordagem teórico-prática, para uma turma composta por professores em atuação, em sua maioria atuantes no ensino fundamental da rede pública.

Discorrer sobre tecnologias com professores em exercício é sempre um momento de tensões, mas, ao mesmo tempo, produtivo. As tensões emergem porque esses profissionais foram formados, em grande parte, em contextos nos quais o impresso ainda era o suporte hegemônico do saber (Soares, 2002); é produtivo, porém, porque esses professores trazem consigo saberes da prática, do chão da escola, das contradições do cotidiano, e esses saberes, somados às novas experiências com as tecnologias digitais, promovem uma troca e uma reconstrução de saberes.

Nesse sentido, promover o diálogo formativo entre docentes e as novas práticas com as tecnologias digitais se faz necessário. Para tal, torna-se fundamental compreender o que são os letramentos digitais (Dudeney; Hockly; Pegrum, 2016, p. 17-19). Para os autores, os

ISSN 3086-2531

letramentos digitais são “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito dos canais de comunicação digital”. Esses letramentos têm uma potência que vai além do letramento analógico.

Assim, o ensino de língua precisa abarcar uma ampla gama de letramentos, dentre eles, o digital, pois “ensinar língua exclusivamente através do letramento impresso é, nos dias atuais, fraudar nossos estudantes no seu presente e em suas necessidades futuras”.

Tendo em vista essas questões, o presente texto tem como objetivo analisar as percepções de professores de Língua Portuguesa em formação no PARFOR sobre o uso de tecnologias digitais em sua prática docente, a partir de sua participação na disciplina “Tecnologias no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa”. Para isso, foram coletadas respostas de um questionário com questões abertas, aplicado ao final da disciplina, as quais foram analisadas por meio da Análise Textual Discursiva – ATD com base em Moraes e Galiazzi (2011).

O texto está organizado da seguinte forma: na primeira seção, apresentamos o referencial teórico sobre tecnologias digitais e formação docente; na segunda, descrevemos os procedimentos metodológicos; na terceira, discutimos as categorias emergentes da análise; por fim, nas considerações finais, retomamos os achados e suas implicações para a formação de professores.

TECNOLOGIAS DIGITAIS NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO E A FORMAÇÃO DOCENTE

Os letramentos digitais exigem novos modos de ler e produzir sentidos; logo, a formação docente também precisa ser revisitada, buscando novas maneiras de ensinar e de ser professor. Perrenoud (2000), como um referencial que trouxe importantes reflexões quando ainda se popularizava o acesso às novas tecnologias, discutiu as competências que representam um horizonte para a docência no século XXI. O autor elenca dez competências, entre as quais está a utilização de novas tecnologias. Para ele, em uma realidade em que os alunos já nascem inseridos na cultura do clique, os professores também devem estar a par dessa nova configuração.

Perrenoud (2000) previa os impactos das tecnologias digitais na educação e, para ele,

ISSN 3086-2531

mesmo os professores mais resistentes e tradicionais não estariam imunes às mudanças, pois os meios impressos seriam facilmente adaptados ao hipertexto. A partir disso, tem-se o desafio de o professor saber onde encontrar essas novas informações, como utilizá-las e como se mover nesse contexto para fazer as escolhas necessárias.

Ademais, embora muitos softwares tenham sido gerados com a finalidade de trabalho, é possível encontrar, atualmente, inúmeras versões adaptadas ao ensino, denominadas de Aprendizagem Assistida por Computador (Perrenoud, 2000). Muito além disso, com a popularização dos celulares, numerosos aplicativos estão sendo criados e disponibilizados para uso imediato e pedagógico, com o objetivo de somar-se às atividades dos professores. No entanto, exigem-se competências como organização e acompanhamento crítico para a seleção; além da disponibilidade para conhecer os softwares disponíveis, bem como de uma "fértil imaginação didática, para evitar que esses instrumentos se desviem de seu uso [...]" (Perrenoud, 2000, p. 134).

Nesse contexto, a discussão sobre o uso pedagógico das tecnologias amplia-se para novas perspectivas, pensando não apenas no reconhecimento da presença das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), mas também em suas potencialidades efetivas para a aprendizagem. Varela (2024), por exemplo, cita o conceito de Tecnologias para Aprendizagem e Conhecimento (TAC) como uma abordagem diretamente relacionada ao uso das TDICs em contextos educativos, enfatizando a exploração de seus potenciais e vantagens pedagógicas no ambiente escolar, favorecendo experiências de aprendizagem mais interativas, colaborativas e participativas.

Ainda que seja possível observar pontos de vista animadores quanto ao uso das tecnologias, outros autores incentivam a reflexão crítica sobre a inovação pedagógica, defendendo uma postura equilibrada: nem rejeição, nem adesão ingênua, mas uso consciente, crítico e proativo das tecnologias digitais na educação, pois essas não são neutras, carregam intenções, valores e questões ocultas (Souza; Camas, 2022). Cysneiros (2004) defende o uso cauteloso, de maneira que velhos hábitos convivam com novas e tecnológicas formas de ensinar, integrando-as de modo a complementar o conhecimento do aluno. Como exemplo, o autor traz a situação didática de ainda se utilizar atividades mediadas pelo papel, tecnologia simples, mas que não depende de energia elétrica e não possui os problemas de manutenção das tecnologias mais sofisticadas. Em um texto bastante provocador, argumenta que as tecnologias

ISSN 3086-2531

nas escolas têm sido concebidas como uma inovação conservadora, ou seja,

> [...] quando uma ferramenta cara é utilizada para realizar tarefas que poderiam ser feitas, de modo satisfatório, por equipamentos mais simples (atualmente, usos do computador para tarefas que poderiam ser feitas por gravadores, retroprojetores, copiadoras, livros, até mesmo lápis e papel) (Cysneiros, 1999, p. 15-16).

Apesar da importância desse olhar crítico para as tecnologias digitais, tomamos uma posição positiva em relação ao seu uso no ensino-aprendizagem, conforme abordam pesquisas mais recentes. Costa e Araújo (2025, p. 5786), por exemplo, ao realizarem um estudo sobre o impacto das tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem no contexto do novo ensino médio, ressaltam que o acesso contínuo ao digital é "um novo direito de cidadania plena e a escola tem o papel incontornável de integrar as TDICs para formar cidadãos competentes para o século XXI". O que ainda se encontra como desafio contemporâneo é a infraestrutura tecnológica deficitária e, de forma mais crítica, a insuficiência de formação continuada específica para o uso pedagógico dos recursos digitais.

Morisso (2023) investigou a integração das tecnologias digitais nos anos iniciais do ensino fundamental. A partir dos conceitos de Fluência Tecnológica-Pedagógica (FTP), os resultados apontaram contribuições para o processo de ensino-aprendizagem, ao trazer diálogos mais contextualizados na exposição das disciplinas. No entanto, ressaltou os entraves relacionados a problemas técnicos durante a execução do planejamento, mais relacionados ao pouco uso dos equipamentos, do que à infraestrutura disponível na escola.

Gonçalves, Oliveira e Ghelli (2018), investigaram o papel das tecnologias digitais no ensino da Matemática na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os resultados indicaram que a utilização das tecnologias digitais nas aulas de Matemática propicia a aprendizagem de saberes inerentes à Matemática, mas também concebe a inclusão digital desses estudantes, ao proporcionar o domínio e a utilização desses equipamentos.

Com base nessas pesquisas, é possível evidenciar os impactos positivos do uso das tecnologias desde o ensino fundamental até a Educação de Jovens e Adultos, bem como observar que a formação desses professores se torna fundamental, conforme evidenciam Costa e Araújo (2025) e Morisso (2023).

Isso ficou bastante evidente quando o mundo passou por um momento crítico, como o contexto da COVID-19, em que, para manter os momentos de ensino-aprendizagem em meio a essa realidade imposta à educação, muitos professores se viram desafiados a, pela necessidade,

ISSN 3086-2531

reinventarem-se no uso das tecnologias. De tudo o que se enfrentou nesse período, um ponto importante ficou, conforme constatam Silva, Oliveira e Silva Neta (2024): após o contexto da COVID-19 os professores continuam a utilizar os recursos tecnológicos usados durante o ensino remoto emergencial. Isso indica o impacto que esse período trouxe para o uso das tecnologias digitais pelos professores e pelas instituições, bem como as mudanças significativas perduram até os dias atuais, mostrando que as ferramentas utilizadas continuam fazendo parte das práticas docentes.

Um ponto no entanto é preciso destacar, as tecnologias digitais devem ser utilizadas de maneira crítica e não apenas com a finalidade de ensinar a usar o recurso tecnológico, como bem esclarece Lira *et al*. (2025), os quais defendem que o professor ultrapasse a função de mero transmissor de informações, assumindo o papel de facilitador, mediador e incentivador do uso crítico e reflexivo das tecnologias, de modo a promover uma aprendizagem ativa e significativa e explorar seu potencial como ferramenta para a construção do conhecimento.

Diante desse cenário, reafirma-se que as tecnologias digitais não devem ser compreendidas como soluções mágicas para os desafios educacionais, tampouco como recursos que apenas somem mais atividades aos alunos, mas como elementos constitutivos das práticas sociais contemporâneas que precisam ser integradas ao ensino. Assim, exige-se do professor uma formação sólida, mas acima de tudo contínua, capaz de articular saberes pedagógicos, didáticos e digitais de modo significativo. Nesse sentido, insere-se a formação contemporânea de professores no PARFOR, a partir de uma dinâmica contextualizada desses recursos para que esses "novos" professores saibam problematizar, selecionar e mobilizar de forma intencional e reflexiva as tecnologias digitais em favor da aprendizagem.

METODOLOGIA

A pesquisa é de cunho qualitativo, assentada em Minayo (2007), por buscar compreender representações, crenças, percepções e opiniões atribuídas pelos participantes à experiência formativa vivenciada, tomando como corpus respostas discursivas produzidas em um questionário composto por questões abertas. Nessa perspectiva, o questionário com questões abertas constitui instrumento capaz de produzir dados textuais passíveis de análise interpretativa (Gil, 2021), aspecto que corrobora para a pesquisa qualitativa. As respostas foram

ISSN 3086-2531

submetidas à Análise Textual Discursiva (Moraes; Galiazzi, 2011), processo por meio do qual emergiram categorias construídas indutivamente a partir do corpus.

Dessa maneira, esta investigação objetivou analisar as percepções de professores de Língua Portuguesa em formação no PARFOR sobre o uso de tecnologias digitais em sua prática docente, a partir de sua participação na disciplina "Tecnologias no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa", o primeiro passo para a pesquisa foi o levantamento de materiais que embasassem as discussões durante as aulas nas turmas.

O lócus de pesquisa foi a turma do sétimo semestre vinculada ao Instituto Federal do Pará, que faz parte da iniciativa de ofertar formação inicial e continuada para professores do município de Concórdia do Pará por meio do PARFOR, no Curso de Licenciatura em Letras, na modalidade presencial, objetivando a formação e a qualificação de professores da educação básica.

Como técnica para a coleta, foi utilizado um questionário com seis perguntas abertas, aplicadas por meio do Google Forms, ao final da disciplina. Ao todo, vinte e quatro docentes responderam ao questionário. As questões éticas foram observadas, com a aplicação de Termo de Consentimento Livre Esclarecido para a utilização das respostas fornecidas pelos participantes.

Das respostas, para efeito de análise, utilizou-se como corpus da pesquisa quatro das perguntas, as quais são apresentadas no Quadro 1.

Para a análise dos dados, utilizou-se como perspectiva a Análise Textual Discursiva - ATD em suas três etapas: unitarização, categorização e produção de metatexto. A ATD é uma metodologia de análise de textos e discursos utilizada na pesquisa qualitativa em Ciências Humanas, que abarca em suas etapas um processo auto-organizado para a construção de compreensões, no qual novos entendimentos emergem a partir da sequência recursiva: desconstrução, estabelecimento de relações, compreensão (Moraes; Galiazzi, 2011; Galiazzi; Sousa, 2019).

Na primeira etapa, a unitarização, ocorre a primeira sequência recursiva, denominada desconstrução, em que o pesquisador realiza a fragmentação do todo, isto é, o corpus textual, em partes menores, denominadas de Unidades de Sentidos (US). Esse processo envolve uma profunda impregnação por parte do pesquisador, a fim de que, durante esse processo, novas compreensões sobre os fenômenos investigados possam emergir. Essa fragmentação necessita

de códigos que identifiquem a origem de cada uma das unidades de sentido oriundas do corpus textual.

Na segunda etapa, a categorização, ocorre o segundo momento da sequência recursiva, o estabelecimento de relações. De acordo com Moraes e Galiazzi (2011, p. 22), a categorização é "um processo de comparação constante entre as unidades definidas no momento inicial da análise". Assim, a partir desse processo de comparação e aproximação, é que vão emergindo as categorias de acordo com as semelhanças significativas.

A seguir, apresentam-se as duas etapas: unitarização e categorização conduzidas neste estudo:

QUADRO 1 – Exemplo do processo de unitarização e categorização.

Aprendizados			
Pergunta do questionário: O que você aprendeu nesta disciplina sobre o uso das tecnologias no ensino de Língua Portuguesa?			
Codificação	**Fragmentação**	**Unidades de Sentido (US)**	**Categorias iniciais**
RQ2	[...] aprendi que as tecnologias não devem ser usadas apenas como ferramentas de apoio, mas como **recursos pedagógicos capazes de ampliar as práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística**.	Tecnologias utilizadas como recursos pedagógicos que ampliam as práticas de linguagens.	RQ2, RQ4, RQ11 Tecnologias como recursos pedagógicos com uso intencional
RQ4	Aprendi que as tecnologias digitais **não devem ser usadas apenas como recursos técnicos, mas como instrumentos pedagógicos**, **integrados de forma intencional ao ensino de Língua Portuguesa.** Compreendi que o uso das tecnologias precisa estar articulado à mediação do professor, promovendo interação, reflexão, leitura, escrita e construção de sentidos pelos estudantes.	Tecnologias utilizadas como instrumentos pedagógicos integrados intencionalmente ao ensino.	RQ5 Tecnologias como mediação
Atividades e metodologias propostas			
Pergunta do questionário: Como as atividades e metodologias propostas contribuíram para sua aprendizagem sobre tecnologias educacionais?			
Codificação	**Fragmentação**	**Unidades de Sentido (US)**	**Categorias iniciais**
RQ2	A realização de propostas didáticas, análises de textos teóricos e elaboração de atividades com tecnologias **ajudou a relacionar a teoria com a prática**, tornando o aprendizado mais concreto.	Articulação entre teoria e prática no uso das tecnologias.	RQ2, RQ4, RQ12 Articulação entre teoria e prática no uso das tecnologias.
RQ4	As atividades e metodologias propostas **possibilitaram a vivência prática do uso pedagógico das tecnologias, articulando teoria e prática.** A análise de situações didáticas e a	Vivência prática articulando teoria e prática no uso pedagógico das tecnologias.	RQ8, RQ11 Uso adequado de ferramentas e desenvolvimento de habilidades.

ISSN 3086-2531

	elaboração de propostas mediadas por tecnologia contribuíram para compreender, na prática, como ocorre a mediação docente e como a tecnologia pode favorecer a aprendizagem significativa		
Dificuldades encontradas no uso das tecnologias digitais			
Pergunta do questionário: Quais dificuldades você enfrenta (ou enfrentou) para utilizar tecnologias digitais em sua escola ou contexto de trabalho?			
Codificação	**Fragmentação**	**Unidades de Sentido (US)**	**Categorias iniciais**
RQ1	[...] **não saber utilizar os aplicativos para melhor desenvolver as aulas**, em alguns casos a internet também não colaborava.	Dificuldades no uso de aplicativos e acesso instável à internet (infraestrutura).	RQ1, RQ6, Falta de infraestrutura adequada nas escolas.
RQ2	[...] **a falta de infraestrutura adequada**, como acesso limitado à internet e poucos equipamentos disponíveis, além da **necessidade de mais formação continuada**. Em alguns momentos, também enfrentei **insegurança no uso de determinadas ferramentas digitais** e pouco apoio institucional para desenvolver atividades com tecnologias.	Falta de infraestrutura, necessidade de formação e apoio institucional no uso das tecnologias.	RQ2, RQ4, RQ12 Necessidade de formação continuada para os professores.
Contribuição da disciplina para ampliar o uso das tecnologias digitais			
Pergunta do questionário: Em que medida a disciplina contribuiu para mudar ou ampliar sua forma de pensar o uso das tecnologias digitais na escola?			
Codificação	**Fragmentação**	**Unidades de Sentido (US)**	**Categorias iniciais**
RQ2	[...] Passei a compreender que elas podem favorecer práticas mais interativas, colaborativas e significativas, desde que estejam articuladas aos objetivos de aprendizagem. Também **percebi com mais clareza a importância do professor como mediador nesse processo**.	Valorização da mediação pedagógica no processo pedagógico do uso das tecnologias.	RQ2, RQ4, RQ10 A mediação pedagógica no uso das tecnologias.
RQ4	[...] passei a enxergar a tecnologia como meio para promover a aprendizagem, e não como um fim em si mesma. Houve uma mudança na forma de pensar o planejamento das aulas, **valorizando a mediação pedagógica**, o acompanhamento do processo e a participação ativa dos alunos.	Valorização da mediação pedagógica no processo pedagógico do uso das tecnologias.	RQ5, RQ21 A tecnologia para auxiliar nas atividades pedagógicas.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2026.

No processo analítico deste estudo, a etapa de unitarização foi desenvolvida a partir da fragmentação das respostas dos participantes, organizadas conforme as questões do questionário, sendo posteriormente codificadas com a identificação do respondente (RQ) e o número da resposta (1, 2, 3, sucessivamente, até o número 24), o que possibilitou rastrear sua

ISSN 3086-2531

origem ao longo de todo o processo analítico. Esse movimento inicial exigiu uma leitura atenta e reiterada do corpus, permitindo ao pesquisador uma imersão nos dados e a identificação de elementos significativos relacionados ao fenômeno investigado.

Na sequência, com os dados fragmentados dos textos para um arquivo no *Microsoft Word*, examinou-se e identificou-se aproximações semânticas entre os excertos apresentados. Se diferentes unidades convergissem para a mesma direção de significado, agrupou-se as unidades de sentido correspondentes.

Após esse momento de definição, procedeu-se à aproximação das unidades de sentido, considerando suas semelhanças e recorrências, o que possibilitou a emergência das categorias iniciais.

As categorias iniciais foram, então, organizadas a partir da aproximação de significados, sendo também agrupadas por meio da recorrência dos códigos, evidenciando padrões nas percepções dos docentes em formação. Desse processo resultaram treze categorias iniciais, as quais deram origem às categorias finais. As categorias iniciais foram reagrupadas, dando origem às categorias finais, construídas a partir de um processo mais aprofundado de comparação e abstração. A seguir, apresentam-se no Quadro 2 essas categorias e o movimento para a categorização final:

QUADRO 2 – Processo de Categorização intermediário e final

CATEGORIAS INICIAIS	CATEGORIAS FINAIS
RQ2, RQ4, RQ11 Tecnologias como recursos pedagógicos com uso intencional	**Categoria 1 - Tecnologias digitais são ressignificadas como instrumentos pedagógicos integrados ao ensino, usados de maneira intencional, por meio da mediação do professor** (Tecnologias como recursos pedagógicos com uso intencional; Tecnologias como mediação; A mediação pedagógica no uso das tecnologias; A tecnologia para auxiliar nas atividades pedagógicas; Compreensão sobre o papel das tecnologias no ensino; Tecnologias como ferramentas que diversificam o ensino)
RQ5 Tecnologias como mediação	**Categoria 2 - A formação docente em tecnologias digitais se constrói na articulação entre teoria e prática** (Articulação entre teoria e prática no uso das tecnologias; Uso adequado de ferramentas e desenvolvimento de habilidades; Planejamento/organização das atividades)
RQ12, RQ16, RQ17 Tecnologias como ferramentas que diversificam o ensino	**Categoria 3 - A integração das tecnologias digitais no contexto escolar é tensionada por limitações estruturais, formativas e culturais que impactam a prática docente** (Falta de infraestrutura adequada; Necessidade de formação continuada para os professores; Resistência docente às tecnologias em sala de aula; Falta de compreensão sobre o uso pedagógico das tecnologias)
RQ2, RQ4, RQ12 Articulação entre teoria e prática no uso das tecnologias	

ISSN 3086-2531

RQ8, RQ11 Uso adequado de ferramentas e desenvolvimento de habilidades	
RQ14, RQ16 Planejamento/organização das atividades de ensino	
RQ1, RQ6, Falta de infraestrutura adequada nas escolas	
RQ2, RQ4, RQ12 Necessidade de formação continuada para os professores	
RQ20, RQ23 Resistência docente às tecnologias em sala de aula	
RQ15 Falta de compreensão sobre o uso pedagógico das tecnologias	
RQ2, RQ4, RQ10 A mediação pedagógica no uso das tecnologias	
RQ5, RQ21 A tecnologia para auxiliar nas atividades pedagógicas	
RQ11, RQ12, RQ23 Compreensão sobre o papel das tecnologias no ensino	

Fonte: Elaborado pelos autores, 2026.

Por fim, realizou-se um movimento de aproximação entre as categorias iniciais, buscando identificar núcleos de sentido mais abrangentes e integradores. Esse processo resultou na construção de três categorias finais, elaboradas como sínteses interpretativas do fenômeno investigado. Essas categorias evidenciam a ressignificação das tecnologias como elementos pedagógicos mediadores, a centralidade da articulação entre teoria e prática na formação docente e os tensionamentos estruturais, formativos e culturais que atravessam a integração das tecnologias digitais no ensino. Vejamos cada uma das categorias na seção seguinte, a partir do terceiro momento recursivo, a construção do metatexto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste estudo, a produção do metatexto se deu a partir da descrição e interpretação de três categorias que resultaram da análise, a saber: “Tecnologias digitais são ressignificadas como instrumentos pedagógicos integrados ao ensino, usados de maneira intencional, por meio da mediação do professor”; “A formação docente em tecnologias digitais se constrói na articulação entre teoria e prática”; e “A integração das tecnologias no contexto escolar é tensionada por limitações estruturais, formativas e culturais que impactam a prática docente”.

ISSN 3086-2531

Tecnologias digitais são ressignificadas como instrumentos pedagógicos integrados ao ensino, usados de maneira intencional, por meio da mediação do professor

A análise dos dados evidencia um movimento de ressignificação das tecnologias digitais no contexto da formação docente no PARFOR, no qual estas deixam de ser compreendidas apenas como ferramentas de apoio técnico para serem percebidas como instrumentos pedagógicos integrados ao processo de ensino-aprendizagem. Essa compreensão emerge na fala dos professores, que destacam o uso intencional, articulado aos objetivos de aprendizagem e mediado pelo professor, como é possível observar nas falas a seguir:

> O uso das tecnologias deve ser como um instrumento pedagógico que aliado a uma prática de ensino intencional, mediado pelo professor, favorece a aprendizagem do aluno. Não deve ser entendido como um fim em si mesmo (RQ11).

> [Aprendi] [...] que a tecnologia é um elemento mediador fruto do trabalho humano que contribui para praticar pedagógica (RQ5).

Essa ressignificação está diretamente associada à compreensão da mediação docente como elemento central no uso das tecnologias. Os participantes indicam que o potencial das tecnologias digitais não reside em seu uso isolado, mas na forma como são mobilizadas pelo professor para promover práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística, favorecendo a construção de sentidos pelos estudantes. Tal concepção coaduna com a de Carriel e Rosenau (2025), que tratam da importância da mediação docente frente às práticas pedagógicas que utilizam as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Para os autores, cabe à escola garantir o acesso dos estudantes à cultura letrada e aos conhecimentos científicos, o que exige a mediação intencional de saberes historicamente e socialmente produzidos.

No contexto contemporâneo, marcado pela presença das TDICs, essa mediação assume novas configurações, uma vez que tais tecnologias passam a integrar as práticas sociais de leitura, escrita e produção de sentidos. Assim, torna-se ainda mais necessário que o professor atue de forma crítica e orientadora, mobilizando as TDICs não apenas como suporte técnico, mas como instrumentos pedagógicos que possibilitam a ampliação e a ressignificação do acesso ao conhecimento. Como afirma Nóvoa (2022), as tecnologias digitais são importantes, mas o componente humano, para mediar, também é essencial.

Os professores também relataram que as tecnologias digitais atuam como auxílio para as atividades pedagógicas, como planejamento e organização das aulas, o que é possível evidenciar da fala a seguir:

ISSN 3086-2531

> [...] Houve uma mudança na forma de pensar o planejamento das aulas, valorizando a mediação pedagógica, o acompanhamento do processo e a participação ativa dos alunos. (RQ4)

Esse aspecto evidencia como as tecnologias digitais têm sido incorporadas ao dia a dia docente para facilitar processos, agilizá-los e até mesmo favorecer o acompanhamento discente, quando se pensa em atividades que hoje são adaptadas para as tecnologias digitais com vistas ao acompanhamento e à avaliação do desempenho discente. Rosa, Trentin e Giacomelli (2020), por exemplo, investigaram os impactos da tecnologia no trabalho docente, constatando de maneira unânime como o uso das tecnologias digitais está presente nas tarefas administrativas, mencionando que 100% dos entrevistados concordam que elas são aliadas, substituindo processos antes manuais por demandas mais informatizadas.

Outro ponto evidenciado pelos professores diz respeito à formação por meio da disciplina oferecida no âmbito do PARFOR, que segundo eles, ampliou a compreensão sobre o papel das tecnologias no ensino:

> A disciplina contribuiu significativamente para ampliar a visão sobre o uso de tecnologias na escola, transformando-as de meras ferramentas auxiliares em elementos centrais do processo pedagógico (RQ11).

> A disciplina contribuiu significativamente para ampliar minha compreensão sobre o uso das tecnologias, me fazendo enxergá-las como ferramentas pedagógicas capazes de promover letramento digital, participação ativa dos alunos e aprendizagens mais significativas (RQ12).

Como é possível apontar, a formação voltada ao uso das tecnologias digitais atuou de maneira a ampliar as possibilidades de uso pelos professores. No atual cenário, o papel do professor não é mais de transmissor de informações, mas exige competências em TDICs para adaptar as necessidades sociais ao contexto pedagógico (Modelski; Giraffa; Casartelli, 2019, p. 6-7). Segundo os autores, a competência aqui deve ser entendida como "um conjunto de elementos compostos por Conhecimentos, Habilidades e Atitudes (CHA)", em que o conhecimento constitui a base para qualificar a ação pedagógica; as habilidades estão relacionadas à parte prática, isto é, à aplicação do conhecimento; e as atitudes "às formas de ser e de agir, afinidades, emoções e sentimentos". Assim, os autores trazem uma importante contribuição que pode nortear a formação docente para o uso das tecnologias nas escolas, indo muito além de formações com foco apenas no uso da ferramenta.

ISSN 3086-2531

Os professores também apontaram as tecnologias digitais como aquelas com potencial para ampliar, diversificar e tornar o ensino mais significativo e interativo, dando ênfase tanto ao uso de tecnologias digitais como de não digitais:

> Aprendi que as tecnologias ampliam e diversificam o ensino de Língua Portuguesa, tornando as aulas mais significativas, interativas e alinhadas às práticas reais de leitura e escrita dos estudantes, além de favorecer o protagonismo dos alunos (RQ12).
>
> Aprendi usar as ferramentas tecnologia, no ensino de língua Portuguesa, de maneira adequada. Planejar atividades pedagógicas mediadas por tecnologia Digitais e não Digitais considerando o contexto real do ensino de acordo com sua realidade. (RQ17).

A concepção trazida pelos professores dialoga com Moran (2015), que também defende o protagonismo discente, principalmente quando essas tecnologias estão aliadas às metodologias ativas, nas quais os alunos deixam de ser meros receptores de conteúdo e atuam ativamente no processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, recursos digitais podem favorecer a autoria, a produção textual, a resolução de problemas e uma aprendizagem mais autônoma.

Além disso, conforme os estudos dos multiletramentos (Rojo, 2019) a escola precisa considerar múltiplas linguagens (texto, imagem, som, vídeo, hipertexto) e novas formas de participação social. Quando o professor menciona aulas mais alinhadas às práticas reais dos estudantes, reconhece que os usos da linguagem, hoje, ultrapassam o texto impresso tradicional e exigem novas competências comunicativas.

A seguir, passa-se à segunda categoria que emergiu da análise.

A formação docente em tecnologias digitais se constrói na articulação entre teoria e prática

Na sequência da análise dos dados, foi possível evidenciar que a formação docente para o uso das tecnologias digitais se constrói a partir da articulação entre teoria e prática. Dessa maneira, não basta apenas oferecer formação que apresente as diversidades de aplicativos e plataformas existentes. Mas é necessário promover momentos de interação entre o humano e a tecnologia digital na prática, para que a experimentação traga as potencialidades e novas ideias para o fazer docente.

As atividades ministradas durante a disciplina buscaram justamente não se abster da base teórica, mas também dedicar momentos para a experimentação e elaboração de propostas

ISSN 3086-2531

didáticas pelos professores na prática, que foram também compartilhadas entre a turma, demonstrando todo o potencial pedagógico do uso das tecnologias digitais, como é possível observar no relato a seguir:

> A realização de propostas didáticas, análises de textos teóricos e elaboração de atividades com tecnologias **ajudou a relacionar a teoria com a prática**, tornando o aprendizado mais concreto (RQ2 – grifos nossos).
>
> As atividades e metodologias propostas contribuíram ao articular teoria e prática, **permitindo vivenciar o uso pedagógico das tecnologias** e compreender, de forma crítica e aplicada, seu potencial no processo de ensino-aprendizagem (RQ12 – grifos nossos).

Esse aspecto da prática muitas vezes é deixado de lado por diversos fatores, como a falta de estrutura nas instituições para proporcionar a experimentação durante os momentos de formação; ou até mesmo compreensões de que por estarmos rodeados cotidianamente por artefatos tecnológicos, isso já seria garantia de que a transposição didática aconteceria de maneira natural. Em realidade, essa é uma das grandes dificuldades dos professores, fazer essa transposição. Por isso, como apontam Modelski; Giraffa; Casartelli (2019), no uso pedagógico das tecnologias digitais, o trabalho com as competências é fundamental para auxiliar as instituições em seus programas de formação de professores.

Um ponto pertinente nos relatos é o uso crítico da tecnologia. Como bem evocam Santos e Santo (2024, p. 680), “as tecnologias digitais em contextos educativos devem ser abordadas de maneira crítico-reflexiva, considerando suas potencialidades e limitações, bem como os aspectos éticos, sociais e culturais envolvidos”. Assim, para eles, utilizar as TDICs de maneira crítica “significa utilizá-las com intencionalidade pedagógica e de maneira reflexiva, compreendendo a capacidade de os docentes analisarem o seu uso de maneira estratégica e significativa no processo de ensinagem”.

É nesse caminho que o momento formativo do professor, ao aliar teoria e prática, é essencial para demonstrar usos mais assertivos das tecnologias digitais e despertar os docentes para a promoção de atividades que favoreçam o debate crítico sobre seus usos.

O aspecto da mediação também foi possível de ser vivenciado na prática, por meio exploração, no planejamento de uma aula, de como a tecnologia digital poderia ser abordada sem ser a principal finalidade da aula. A partir disso, os relatos expressam:

> As atividades e metodologias propostas possibilitaram a vivência prática do uso pedagógico das tecnologias, articulando teoria e prática. A análise de situações

ISSN 3086-2531

> didáticas e a elaboração de propostas mediadas por tecnologia contribuíram para compreender, na prática, **como ocorre a mediação docente e como a tecnologia pode favorecer a aprendizagem significativa** (RQ4 – grifos nossos)
>
> [As atividades] deram mais clareza com relação ao uso dessas tecnologias e o meu papel enquanto **mediador** do processo de ensino aprendizagem. (RQ13 – grifos nossos)

A partir dos excertos, portanto, foi possível, mais uma vez, identificar o elemento "mediação" como essencial no uso das tecnologias em sala de aula. É como Perrenoud (2000) já defendia, o papel de mediar é exercido por meio do saber onde encontrar as informações, como utilizá-las e como se movimentar no contexto tecnológico, para realizar as escolhas necessárias ao desenvolvimento das atividades e metodologias propostas.

A seguir, traz-se a última categoria para a explanação.

A integração das tecnologias digitais no contexto escolar é tensionada por limitações estruturais, formativas e culturais que impactam a prática docente

A análise dos dados evidenciou ainda que a integração das tecnologias digitais no contexto escolar é tensionada por limitações estruturais, formativas e culturais que acabam por impactar a prática docente**.** Os relatos evidenciam que a presença das tecnologias no dia a dia da escola não depende apenas da disponibilidade de ferramentas, como se observa em muitas realidades em que há a aquisição de laboratórios, tablets e lousas digitais. Mas depende também de condições materiais, institucionais e simbólicas que influenciam sua apropriação pedagógica. Vejamos os relatos docentes:

> Na escola onde trabalho fica na zona rural, onde **o acesso as tecnologias e a internet é um pouco difícil**. (RQ6 – grifos nossos).
>
> [...] não saber utilizar os aplicativos para melhor desenvolver as aulas, **em alguns casos a internet também não colaborava**. (RQ1 – grifos nossos)
>
> [As limitações] na verdade, **a falta de uma Internet boa**, a falta de equipamentos necessários e um pouco mais de conhecimento voltado às tecnologias. (RQ8 – grifos nossos)
>
> [...] a falta de recursos e **infraestrutura adequada**, como acesso limitado à internet, poucos computadores ou **equipamentos desatualizados**. (RQ10).

ISSN 3086-2531

Os excertos mencionam dificuldades de acesso à internet, falta de equipamentos e precariedade nos recursos, sobretudo em áreas mais afastadas das zonas urbanas, como as zonas rurais. Sobre esse aspecto, é possível afirmar que ainda há uma grande exclusão digital, evidenciada principalmente durante a pandemia do COVID-19, quando diversas escolas tiveram que adaptar os materiais para o impresso, pois não conseguiam manter as aulas devido à ausência de conexão com a internet por parte dos estudantes e até mesmo da escola, para gerir as atividades de maneira remota.

Em uma pesquisa realizada por Oliveira *et al*. (2026), os resultados demonstraram aquilo que os professores vêm elencando em suas respostas, que a exclusão digital no Brasil apresenta múltiplas dimensões, como a ausência de acesso à internet, a precariedade das conexões disponíveis, a inadequação dos equipamentos utilizados, a falta de letramento digital e a ausência de suporte técnico e pedagógico. Isso impacta as práticas pedagógicas dos professores, que, segundo Ferreira *et al*. (2025, p. 29212):

> [...] não conseguem integrar tecnologias em suas metodologias de ensino veem-se limitados em sua capacidade de inovar e de atender às necessidades de aprendizagem dos alunos do século XXI. Isso compromete a aplicação de abordagens como a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em projetos e o uso de objetos digitais interativos, fundamentais para engajar os estudantes.

Nesse sentido, pode até haver intencionalidade dos professores na utilização desses recursos, em aprender sobre novas tecnologias e como aliá-las às metodologias ativas, no entanto, é necessário oferecer uma infraestrutura mínima para que os docentes possam desenvolver essas atividades, como por exemplo, internet disponível para professores e alunos, espaços para desenvolvimento de projetos com tecnologias digitais, e também a formação necessária aos professores.

Dentro desse aspecto, os docentes também retrataram a necessidade de formação continuada para o uso pedagógico das tecnologias digitais:

> As principais dificuldades estão relacionadas à infraestrutura da escola, como acesso limitado à internet e a equipamentos, **além da necessidade de formação continuada para o uso pedagógico das tecnologias**. (RQ4 – grifos nossos).

> [...] a falta de infraestrutura adequada, como acesso limitado à internet e poucos equipamentos disponíveis, além da **necessidade de mais formação continuada**. Em alguns momentos, também enfrentei **insegurança no uso de determinadas ferramentas digitais** e pouco apoio institucional para desenvolver atividades com tecnologias. (RQ2 – grifos nossos)

ISSN 3086-2531

As limitações formativas estão relacionadas à insegurança no uso de ferramentas digitais, à ausência de cursos específicos e necessidade de formação continuada. Esses dados dialogam com Nóvoa (2022), que, ao afirmar que a escola passa por uma metamorfose, apresenta três dimensões do modelo escolar do século XIX, que hoje precisam de ser repensadas. Uma delas é aquela na qual um professor dá aulas a uma turma relativamente homogênea de alunos, ilustrada pelo "quadro negro". Avaliando essa questão como resposta ao que se passou durante a pandemia, o autor ressalta que, graças à autonomia profissional, às dinâmicas de colaboração, conseguiu-se implementar boas propostas, com preocupação inclusiva dos estudantes. Reflete ainda que nesse cenário, os professores são essenciais para o presente e o futuro educacional.

Para o autor, embora a aula mantenha relevância como momento de sistematização e síntese, ela não pode constituir a prática cotidiana predominante. O trabalho escolar deve deslocar-se para uma lógica centrada no estudo, na investigação e na participação ativa dos estudantes. Esse movimento exige redefinir o papel docente, ampliando suas responsabilidades para além da transmissão de conteúdos, incluindo o acompanhamento, a tutoria, o apoio às aprendizagens e a produção de conhecimentos pedagógicos e curriculares.

Esses aspectos elencados por Nóvoa (2022) nos leva a pensar na importância das tecnologias digitais para uma aula mais dinâmica, "experimentativa", que abra possibilidades para a reconstrução do conhecimento por meio da investigação ativa dos estudantes. Mas, para tal, é necessário promover processos formativos permanentes, colaborativos e conectados às demandas concretas do trabalho pedagógico, mas também repensando sua estrutura, como afirma Nóvoa (2022, p. 44): "espaços abertos, adaptáveis e flexíveis, com condições para estudo individual e em grupo, com lugares para pesquisa, para uso das tecnologias digitais, para uma relação de trabalho entre alunos e entre alunos e professores".

Muito do que Nóvoa (2022) defende esbarra, na contemporaneidade, nas resistências encontradas no ambiente escolar ao novo e das mudanças exigidas pela cultura digital. Os relatos retratam também a recusa de muitos professores diante das tecnologias digitais, evidenciando que a integração tecnológica não depende apenas da disponibilidade de recursos, mas também de disposições subjetivas, crenças pedagógicas e condições institucionais favoráveis:

ISSN 3086-2531

> [...] em alguns casos, a falta de formação continuada para os professores sobre o uso das tecnologias e mesmo assim **muitos docentes ainda se recusam** a evoluir e aprender. (RQ20 – grifos nossos).
>
> Já enfrentei e ainda persiste à **resistência de alguns profissionais ao uso das tecnologias** e, alguns colegas por falta de conhecimento acreditam que a tecnologia não contribui para um bom desenvolvimento dos educandos, em alguns momentos, também à limitação de recursos tecnológicos disponíveis na escola (RQ23 – grifos nossos).

É importante, nessa perspectiva tentar compreender o porquê de os professores resistirem à adoção tecnológica. Duque *et al.* (2024) enumeram como principais barreiras a falta de formação continuada, a escassez de suporte técnico e a aversão ao risco, especialmente em contextos marcados por limitações materiais. Tais fatores, contudo, não podem ser analisados isoladamente, pois se não há oportunidades formativas consistentes, nem apoio técnico institucional, tende-se também a diminuir a disposição docente para experimentar novas práticas e assumir os riscos inerentes à inovação pedagógica. A resistência, portanto, muitas vezes não decorre de simples recusa individual, mas de condições objetivas de trabalho e de trajetórias profissionais pouco acompanhadas por políticas de formação digital.

A superação das limitações estruturais, formativas e culturais relacionadas ao uso das tecnologias exige mais do que iniciativas pontuais ou ações isoladas. Requer programas institucionais permanentes, investimentos em infraestrutura, suporte pedagógico e técnico, além de políticas educacionais comprometidas com a constituição de uma cultura de inovação tecnológica crítica no interior das escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se este estudo apresentando seu objetivo geral, analisar as percepções de professores de Língua Portuguesa em formação no PARFOR sobre o uso de tecnologias digitais em sua prática docente, a partir de sua participação na disciplina “Tecnologias no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa”.

Os resultados evidenciaram as percepções docentes sobre o uso de tecnologias digitais em sua prática: tecnologias digitais são ressignificadas como instrumentos pedagógicos integrados ao ensino, usados de maneira intencional, por meio da mediação do professor, ou seja, não se deve usar a tecnologia pela própria tecnologia, mas abordá-la de maneira intencional e pedagógica; a formação docente em tecnologias digitais se constrói na articulação

ISSN 3086-2531

entre teoria e prática, e isso ficou evidente na maioria dos relatos, que levantaram esse aspecto como um diferencial da disciplina; e a integração das tecnologias digitais no contexto escolar é tensionada por limitações estruturais, formativas e culturais que impactam a prática docente, isto é, fatores que não atuam de forma isolada, mas envolvem uma série de questões nos âmbitos estrutural, formativo e subjetivo de cada professor.

Assim, no PARFOR, as discussões teóricas e as atividades práticas se constituíram como um ambiente rico de produção e ressignificação de saberes, bem como uma abertura a novas possibilidades para os professores (re)fazerem a sua prática e relação com as tecnologias digitais.

Os resultados apontaram uma perspectiva positiva para o uso das tecnologias digitais, desde que utilizadas de maneira crítica e sob a mediação docente, pois como menciona Nóvoa (2022, p. 45) "[...] nada substitui a relação humana". Dessa maneira, o professor deve arriscar-se a utilizar essas ferramentas, mas também é necessário ainda políticas de formação continuada e programas institucionais permanentes, além do suporte técnico nas escolas. Disciplinas que tragam uma abordagem teórico-prática nos cursos de graduação também são um importante momento para sensibilização e reflexões entre os futuros professores, como as implementadas nesta proposta de estudo.

REFERÊNCIAS

CARRIEL, Heloisa Kais; ROSENAU, Luciana dos Santos. A importância da mediação docente frente às práticas pedagógicas que utilizam as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, *[S. l.]*, v. 7, n. 2, p. 4–26, 2025. DOI: 10.36732/riep.v7i2.651. Disponível em: https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/651. Acesso em: 6 maio. 2026.

COSTA, Luiz Augusto da Silva; ARAÚJO, Francisco Roberto Diniz. O impacto das tecnologias no ensino e na aprendizagem: desafios e possibilidades no contexto do Novo Ensino Médio. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, *[S. l.]*, v. 11, n. 10, p. 5786–5789, 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i10.21823. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/21823. Acesso em: 11 abr. 2026.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. Competências para ensinar com novas tecnologias. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.12, p.23-33, maio/ago. 2004. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/6920 Acesso em: 12 abr. 2026.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora? **Informática Educativa**. v 12, n. 1, p. 11-24, 1999. Disponível em: https://www.academia.edu/65560984/Novas_Tecnologias_Na_Sala_De_Aula_Melhoria_Do_Ensino_Ou_Inova%C3%A7%C3%A3o_Conservadora Acesso em 11 abr. 2026.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

DUQUE, Rita de Cássia Soares *et al*. A resistência à tecnologia nas escolas: fatores, desafios e soluções práticas. **IOSR Journal Of Humanities And Social Science**, v. 29, Series 9, ago. (2024), p. 58-65. Disponível em: https://share.google/8N594Eg0m7FOXebUc Acesso em 23 abr. 2026.

FERREIRA, Francisco Renato Silva *et al*. Impactos da exclusão digital no processo ensino-aprendizagem: análises à luz da educação crítica e transformadora. **Revista Aracê**, São José dos Pinhais, v.7, n.6, p.29208-29217, 2025. DOI: 10.56238/arev7n6-010. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/5583. Acesso em: 6 maio. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

GONÇALVES, Elivelton Henrique; OLIVEIRA, Guilherme Saramago; GHELLI, Kelma Gomes Mendonça. As tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem da matemática na educação de jovens e adultos. **Cadernos da Fucamp**, v.16, n.28, p.133-149, 2018.

LIRA, Elessandra Mara Souza *et. al*. O papel do professor frente às tendências do e-learning. **Missioneira**, Santo Ângelo, v. 27, n. 11, p. 301-308, 2025. Disponível em: https://cemipa.com.br/revistas/index.php/missioneira/article/view/389 Acesso em: 19 dez. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MODELSKI, Daiane; GIRAFFA, Lúcia M. M.; CASARTELLI, Alam de Oliveira. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. **Educ. Pesqui**., São Paulo, v. 45, e180201, 2019. DOI: https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945180201 Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/qGwHqPyjqbw5JxvSCnkVrNC/?lang=pt Acesso em 23 abr. 2026.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 2 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

MORAN, José. Educação híbrida: um conceito chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. **Ensino híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORISSO, Maríndia Mattos. A integração das tecnologias digitais nos anos iniciais do ensino fundamental: contribuições para o processo de ensino-aprendizagem. **Educação On-Line**, 18(43), e23184306. https://doi.org/10.36556/eol.v18i43.1445 Disponível em: https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1445 Acesso em 11 abr. 2026.

NÓVOA, António. **Escola e professores:** proteger transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

OLIVEIRA, João Paulo *et al*. Exclusão digital e seus impactos no acesso à educação no brasil. **Revista de Geopolítica**, *[S. l.]*, v. 17, n. 1, p. e1276, 2026. DOI: 10.56238/revgeov17n1-041. Disponível em: https://revistageo.com.br/revgeo/article/view/1276. Acesso em: 23 abr. 2026.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar:** convite à viagem. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

ROJO, Roxane. **Letramentos, mídias, linguagens**. São Paulo: Parábola, 2019.

ROSA, Cleci Teresinha Werner da; TRENTIN, Vinicius Sottoriva; GIACOMELLI, Alisson Cristian. Tecnologias digitais no fazer pedagógico dos professores: opção ou imposição?. **Revista Teias**, v. 21, n. 63, outubro/dezembro, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-03052020000600439 Acesso em 16 abr. 2026.

SANTOS, Juvenicio Jesus dos; SANTO, Eniel do Espírito. O uso crítico-reflexivo das tecnologias digitais na educação básica: limites e possibilidades pedagógicas. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, *[S. l.]*, v. 10, n. 34, 2024. DOI: 10.21920/recei.v10i34.6268. Disponível em: https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/6268. Acesso em: 23 abr. 2026.

SILVA, Cristiano Balbino; OLIVEIRA, Denilson Cursino; SILVA NETA, Maria de Lourdes. TDICs na educação: um olhar para além da pandemia de covid-19. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, *[S. l.]*, v. 7, p. e14077, 2024. DOI: 10.47149/pemo.v7.e14077. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/14077. Acesso em: 11 abr. 2026.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?lang=pt Acesso em 06 maio 2026.

ISSN 3086-2531

SOUZA, Fernando Roberto Amorim; CAMAS, Nuria Pons Vilardell. Educação e tecnologia: abordagens críticas. **Olhar de Professor**, *[S. l.]*, v. 25, p. 1–9, 2022. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.25.19499.025. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/19499. Acesso em: 8 maio. 2026.

VARELA, Ana Ruby Espinoza. Formación docente en competencias digitales: una experiencia basada en la investigación – acción. **LATAM - Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades**, v. 5, n. 2, p. 1-19, 2024. DOI: https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.2000 Disponível em: https://revistalatam.redilat.org/index.php/lt/article/view/2000 Acesso em: 01 maio 2026.

Recebido em: 04/05/2026.
Aceito em: 05/08/2026.