


PLATAFORMAS DIGITAIS E SABERES DOCENTES EM MOVIMENTO: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR FRENTE À TECNOLOGIA EDUCACIONAL

DIGITAL PLATFORMS AND TEACHING KNOWLEDGE IN MOTION: TEACHER TRAINING IN THE FACE OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY

PLATAFORMAS DIGITALES Y CONOCIMIENTO DOCENTE EN MOVIMIENTO: FORMACIÓN DOCENTE ANTE LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA

 <https://doi.org/10.56238/arev7n6-196>

Data de submissão: 16/05/2025

Data de publicação: 16/06/2025

Marcelia Cristina Fernandes

Mestranda em Tecnologias Emergentes em educação pela Must University

E-mail: m_cristina_f.2007@yahoo.com.br

José Roberto Souza Silva

Mestrando em Tecnologias Emergentes em educação pela Must University

E-mail: jrssilva.negocio@gmail.com

Andrea Christina Costa Pimentel

Mestranda em Tecnologias Emergentes em educação pela Must University

E-mail: andreapimentel_22@yahoo.com.br

Adriana Sousa Ferreira Marques

Mestranda em Tecnologias Emergentes em educação pela Must University

E-mail: adriana04081991@gmail.com

José Alberto Silva

Mestrando em Organização e Gestão de Centros Educativos pela Funiber

E-mail: alberto.btmr@gmail.com

Sandra Borges Tintino

Mestranda em Educação, Especialista em Ensino Superior pela UNIB – Universidad Internacional

Iberoamericana

E-mail: sandratintino@gmail.com

Aline da Silva Stabila

Mestranda em Tecnologias Emergentes em educação pela Must University

E-mail: alinestabila@gmail.com

Virginia Pereira Chagas

Mestranda em Tecnologias Emergentes em educação pela Must University

E-mail: virginia.36chagas@gmail.com

RESUMO

A presença massiva das plataformas digitais nos cotidianos escolares alterou não apenas as ferramentas utilizadas em sala, mas a própria gramática do ensinar. O professor, antes reconhecido como fonte de saber, vê-se agora interpelado por algoritmos, lógicas automatizadas e interfaces que mediam sua ação, redefinindo papéis, tempos e modos de presença. Essa transformação, por vezes celebrada como avanço, traz consigo efeitos ambíguos sobre a formação docente e sua autonomia pedagógica. Diante desse cenário,

este estudo busca compreender como os saberes docentes vêm sendo reorganizados a partir do uso contínuo de plataformas digitais, e quais implicações ético-pedagógicas emergem dessa relação. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, construída com base em levantamento bibliográfico crítico, mobilizando autores que problematizam a formação docente em tempos de cultura digital e suas reconfigurações frente às tecnologias educacionais. O foco não está na avaliação das ferramentas em si, mas nas mediações que se constroem ao seu redor e nas práticas formativas que delas derivam. Os resultados da análise apontam para uma tensão persistente entre a instrumentalização do ensino e a reinvenção das práticas docentes em meio digital. A formação precisa deixar de ser episódica e passar a ser situada, reflexiva e conectada à realidade dos sujeitos que a vivem. Nesse gesto, talvez resida a possibilidade de recuperar, na tecnologia, uma via potente de escuta, autoria e transformação.

Palavras-chave: Autoria. Cultura. Formação. Mediação. Plataformas.

ABSTRACT

The massive presence of digital platforms in everyday school life has changed not only the tools used in the classroom, but also the grammar of teaching itself. Teachers, previously recognized as sources of knowledge, now find themselves challenged by algorithms, automated logic, and interfaces that mediate their actions, redefining roles, times, and modes of presence. This transformation, sometimes celebrated as progress, has brought with it ambiguous effects on teacher training and their pedagogical autonomy. Given this scenario, this study seeks to understand how teacher knowledge has been reorganized based on the continuous use of digital platforms, and what ethical and pedagogical implications emerge from this relationship. This is a qualitative study, constructed based on a critical bibliographic survey, mobilizing authors who problematize teacher training in times of digital culture and its reconfigurations in the face of educational technologies. The focus is not on the evaluation of the tools themselves, but on the mediations that are constructed around them and the training practices that derive from them. The results of the analysis point to a persistent tension between the instrumentalization of teaching and the reinvention of teaching practices in a digital environment. Training needs to stop being episodic and become situated, reflective and connected to the reality of the subjects who experience it. In this gesture, perhaps lies the possibility of recovering, in technology, a powerful means of listening, authorship and transformation.

Keywords: Authorship. Culture. Training. Mediation. Platforms.

RESUMEN

La presencia masiva de plataformas digitales en la vida escolar cotidiana ha transformado no solo las herramientas utilizadas en el aula, sino también la propia gramática de la enseñanza. Los docentes, antes reconocidos como fuentes de conocimiento, ahora se ven desafiados por algoritmos, lógica automatizada e interfaces que median sus acciones, redefiniendo roles, tiempos y modos de presencia. Esta transformación, a veces celebrada como progreso, ha traído consigo efectos ambiguos en la formación docente y su autonomía pedagógica. Ante este panorama, este estudio busca comprender cómo se ha reorganizado el conocimiento docente a partir del uso continuo de plataformas digitales y qué implicaciones éticas y pedagógicas surgen de esta relación. Se trata de un estudio cualitativo, basado en una revisión bibliográfica crítica, que moviliza a autores que problematizan la formación docente en tiempos de cultura digital y sus reconfiguraciones frente a las tecnologías educativas. El enfoque no se centra en la evaluación de las herramientas en sí, sino en las mediaciones que se construyen en torno a ellas y las prácticas formativas que se derivan de ellas. Los resultados del análisis apuntan a una tensión persistente entre la instrumentalización de la enseñanza y la reinención de las prácticas docentes en un entorno digital. La formación debe dejar de ser episódica y convertirse en algo situado, reflexivo y conectado con la realidad de quienes la experimentan. En este gesto, quizá resida la posibilidad de recuperar, en la tecnología, un poderoso medio de escucha, autoría y transformación.

Palabras clave: Autoría. Cultura. Formación. Mediación. Plataformas.

1 INTRODUÇÃO

A difusão de plataformas digitais nos espaços escolares não representou apenas uma mudança nos instrumentos utilizados, mas uma reorganização simbólica dos modos de ensinar e da posição ocupada pelo professor. À medida que os ambientes digitais se tornaram parte da rotina pedagógica, novas formas de intermediação, controle e monitoramento passaram a tensionar a prática docente, muitas vezes reduzindo sua complexidade à lógica de desempenho, padronização e cumprimento de metas alheias ao processo educativo.

Esse movimento de reconfiguração exige mais do que familiaridade com os dispositivos: convoca uma revisão crítica dos fundamentos que sustentam a mediação pedagógica em tempos de cultura digital. Neste estudo, busca-se compreender como os saberes docentes se reorganizam diante do uso contínuo de plataformas digitais e quais implicações formativas emergem dessas experiências. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, fundamentada em levantamento bibliográfico crítico, com foco em autores que discutem formação docente, mediação crítica e práticas pedagógicas em contextos digitais.

A presença desses sistemas na sala de aula nem sempre vem acompanhada de mediações sensíveis. Em muitos casos, os professores são introduzidos às plataformas por meio de treinamentos pontuais e técnicos, sem espaço para elaborar seus impactos sobre a autonomia pedagógica, o vínculo com os estudantes ou a autoria curricular. A ferramenta, nesse contexto, corre o risco de se sobrepor à escuta, tornando-se fim em si mesma.

Formações fragmentadas, descoladas do cotidiano escolar e centradas na eficiência operacional, contribuem para que a ação docente se restrinja à execução de comandos e procedimentos previamente definidos. Essa lógica tecnicista reforça a dependência de tutoriais, scripts e interfaces que não dialogam com a singularidade dos sujeitos. O resultado é uma prática cada vez mais formatada, pouco responsiva às nuances da aprendizagem e à imprevisibilidade das relações pedagógicas.

Por outro lado, há experiências em que os professores, mesmo diante de limitações institucionais, reinventam o uso das plataformas, transformando-as em espaços de autoria, vínculo e escuta ativa. Nessas práticas, a tecnologia deixa de ser uma imposição e passa a ser instrumento de mediação situada, moldada pelo contexto, pelas necessidades dos estudantes e pela intencionalidade crítica do docente. É nesse deslocamento que o saber pedagógico se afirma como ato ético e político.

Ainda assim, essas apropriações autorais permanecem pontuais e, muitas vezes, invisibilizadas pelas instâncias que operam sob critérios de eficiência e produtividade. O desafio contemporâneo, portanto, não é apenas técnico ou metodológico, mas epistemológico: trata-se de reconfigurar a ideia de formação docente para que ela acolha o conflito, o erro, a escuta e a invenção, resistindo à lógica automatizada que vem se infiltrando no campo educativo.

A discussão será aprofundada em seis capítulos interligados, que analisam os efeitos das plataformas digitais sobre a formação, a autoria e a mediação docente. O percurso parte da crítica à fragmentação formativa, passa pela reconfiguração dos saberes e pela tensão entre autonomia e algoritmo, até chegar às implicações políticas do uso tecnológico na educação. Cada etapa busca ampliar o debate sobre o papel do professor na contemporaneidade conectada e suas possibilidades de resistência e reinvenção.

2 METODOLOGIA

Investigar o modo como os professores se relacionam com as plataformas digitais exige mais do que descrever usos e funcionalidades. É preciso compreender as dinâmicas formativas, os sentidos atribuídos às práticas e as formas de apropriação crítica que emergem na intersecção entre sujeitos, tecnologias e saberes pedagógicos. Nesse horizonte, a escolha metodológica se orienta por uma perspectiva que valoriza a escuta teórica e a articulação entre experiências já sistematizadas em campo.

O caminho adotado construiu-se a partir de uma análise qualitativa com ênfase interpretativa, sustentada por pesquisa bibliográfica. Foram selecionadas obras que dialogam com os campos da formação docente, mediação pedagógica, cultura digital e tecnologia educacional, priorizando produções acadêmicas publicadas nos últimos dez anos. Essa delimitação buscou garantir uma leitura situada e atualizada dos desafios enfrentados por professores em ambientes mediados por plataformas digitais.

A organização das fontes considerou tanto a diversidade dos contextos analisados quanto a densidade dos referenciais teóricos mobilizados. Não se buscou consenso, mas confronto entre perspectivas, de modo a provocar a reflexão sobre os limites e possibilidades das tecnologias na reconfiguração da docência. A escolha por autores com diferentes inserções institucionais e epistemológicas visa ampliar a complexidade do debate, sem reduzi-lo a prescrições normativas ou modelos homogêneos.

Ao longo do processo, as obras foram examinadas não como repositórios de respostas prontas, mas como territórios de enunciação que revelam disputas, tensões e brechas criativas. Essa postura analítica permitiu que a escrita emergisse como gesto interpretativo e não como tradução literal dos textos. Assim, o levantamento bibliográfico se constituiu também como prática formativa, pois implicou deslocamentos conceituais e reorganizações discursivas durante a construção argumentativa.

A metodologia aqui adotada não se encerra na sistematização de fontes, mas amplia-se como exercício ético de leitura e reescrita do mundo educativo. Ao optar por um percurso que privilegia a mediação teórica e a escuta dos discursos já produzidos, busca-se compreender as tecnologias não como fetiches, mas como partes de um processo social, político e pedagógico que redefine os contornos da formação docente em tempos digitais.

3 FRAGMENTAÇÃO FORMATIVA LIMITA A AÇÃO DOCENTE DIANTE DAS TECNOLOGIAS NA ESCOLA

A crescente digitalização da vida social tem pressionado os sistemas escolares a incorporarem tecnologias de forma mais efetiva. No entanto, os repertórios formativos oferecidos aos docentes nem sempre acompanham essas exigências, provocando um desalinhamento entre as políticas de inovação educacional e as reais possibilidades de mediação pedagógica nas salas de aula. Esse desencontro evidencia um projeto formativo que se mostra, por vezes, fragmentado, tecnicista e desarticulado da prática docente cotidiana.

Nesse contexto, Kenski adverte que “muitos cursos de formação continuam presos a metodologias tradicionais”, negligenciando a fluidez e a complexidade das linguagens digitais (2015, p. 425). Ao invés de propor uma aproximação crítica com os ambientes digitais, parte significativa das formações continua a priorizar conteúdos descontextualizados, reforçando modelos transmissores e ignorando a cultura digital que atravessa os sujeitos escolares. Isso gera frustração e insegurança entre professores que, diante das lacunas, elaboram soluções precárias para lidar com tecnologias pouco compreendidas.

O problema não reside na resistência docente, como muitas vezes se apregoa, mas na ausência de propostas que dialoguem com os contextos concretos das escolas. A formação continuada, em muitos casos, não reconhece os desafios materiais, temporais e simbólicos enfrentados pelos educadores, produzindo um ciclo vicioso de desvalorização, imprevisto e culpabilização profissional. Romper com essa lógica exige mais do que capacitação: requer escuta, acompanhamento e compromisso institucional.

Moura reforça essa leitura ao indicar que “as práticas pedagógicas ainda não acompanham, na maioria das vezes, as transformações sociais e tecnológicas” (2015, p. 11). Em vez de responsabilizar os docentes por essa defasagem, convém refletir sobre o quanto as políticas formativas falham ao não garantir condições estruturais adequadas. A ausência de continuidade nos programas, aliada à baixa interlocução com a realidade escolar, impede que os professores desenvolvam competências duráveis e contextualizadas.

A sobrecarga de funções, a escassez de tempo para estudo e a precarização do trabalho docente dificultam ainda mais o engajamento com propostas formativas, mesmo quando há interesse. Soma-se a isso uma lógica meritocrática que transfere ao professor a responsabilidade exclusiva por sua qualificação, desobrigando o Estado e as instituições educacionais de proverem formações públicas, críticas e coletivas. O resultado é o isolamento profissional e o esvaziamento da reflexão pedagógica.

Ao destacar que “os professores continuam sendo alvo de projetos externos à escola, com pouca inserção na realidade concreta do ensino” (Kenski, 2015, p. 428), denuncia-se o distanciamento entre os discursos de inovação e as condições de sua implementação. As tecnologias, nesse cenário, não chegam como possibilidades de criação compartilhada, mas como produtos a serem aplicados, frequentemente impostos sem negociação ou escuta das experiências docentes.

A falta de alinhamento entre os objetivos das políticas educacionais e as dinâmicas escolares cotidianas inviabiliza transformações profundas. A inovação tecnológica, quando desacompanhada de formação crítica, tende a reforçar desigualdades e consolidar práticas de mera substituição de ferramentas. Convém repensar a lógica de padronização que atravessa muitas propostas formativas e investir em projetos que fortaleçam a autonomia profissional e a construção coletiva dos saberes docentes.

Se a tecnologia educacional pretende ocupar um lugar significativo nas práticas escolares, ela deve ser acompanhada de políticas formativas integradas, horizontais e sintonizadas com as demandas dos educadores. Nesse sentido, superar a fragmentação dos processos formativos significa reconhecer o professor como sujeito epistêmico e não como mero executor de prescrições tecnológicas. É nesse reconhecimento que reside a possibilidade de uma prática pedagógica verdadeiramente transformadora.

4 SABERES DOCENTES SÃO RECONFIGURADOS PELAS EXPERIÊNCIAS COM PLATAFORMAS DIGITAIS

As experiências docentes com plataformas digitais extrapolam os planejamentos formais e provocam deslocamentos significativos no modo como os professores constroem seus saberes. Longe de se restringirem ao uso instrumental de ferramentas, essas vivências cotidianas configuram um território fértil de reinvenção pedagógica, no qual as práticas emergem da experimentação, da intuição e da necessidade concreta de engajar os estudantes em ambientes mediados por tecnologias. Essa reconfiguração do saber docente demanda escuta sensível às dinâmicas que se constroem no corpo-a-corpo da docência digital.

É nesse terreno instável que os saberes experienciais ganham densidade, desafiando o modelo tradicional de formação centrado na racionalização dos procedimentos. Ferrete e Teixeira (2015, p. 286) observam que “o uso dos portáteis estimulou outras formas de pensar a aula”, revelando aprendizagens que escapam às prescrições e que muitas vezes nascem da tentativa e erro. O professor, nesse cenário, atua como curador, articulador e produtor de soluções pedagógicas que não estão previstas em manuais ou cursos formais, mas que se moldam às urgências do cotidiano.

A apropriação dessas plataformas, portanto, não é homogênea nem linear. Ela é marcada por ambiguidades, descobertas e resistências que, ao invés de denotar ineficiência, indicam a vitalidade dos processos formativos situados. A construção do saber docente passa, nesse sentido, por um percurso singular em que a prática precede a teoria, abrindo espaço para compreensões mais complexas sobre ensinar em contextos digitais.

Na análise de Bonilla e Pretto (2015, p. 506), “as práticas escolares com tecnologias são atravessadas por práticas sociais mais amplas”, o que implica reconhecer que os saberes dos professores dialogam com repertórios culturais, redes afetivas e trajetórias pessoais que influenciam suas escolhas pedagógicas. O ambiente digital amplia esse diálogo ao inserir o docente em circuitos múltiplos de circulação da informação, exigindo dele habilidades curatoriais, éticas e comunicacionais.

As plataformas não apenas mediam conteúdos, mas também provocam reestruturações na temporalidade da aula, nas formas de interação com os alunos e nos critérios de avaliação. A velocidade dos fluxos informacionais desafia os planejamentos engessados, exigindo maior maleabilidade e responsividade da parte do educador. Nesse processo, o imprevisto ganha estatuto formativo, e a capacidade de escuta se torna um componente central da prática pedagógica mediada por tecnologias.

Ferrete e Teixeira destacam que, diante do uso cotidiano das tecnologias, “os professores criaram estratégias próprias de organização do trabalho escolar” (2015, p. 289), muitas vezes à revelia dos roteiros previamente definidos pelas plataformas. Isso revela que os saberes docentes não se restringem ao domínio técnico, mas envolvem competências relacionais, capacidade de mediação crítica e disposição para interagir com territórios instáveis e em constante atualização.

A reconfiguração do saber docente passa, assim, por uma revisão profunda dos sentidos atribuídos à autoria, à mediação e à própria noção de conteúdo. As plataformas, quando apropriadas de forma ativa, tornam-se espaços de invenção metodológica e de abertura ao diálogo com os estudantes. Esse movimento exige que os processos formativos reconheçam a centralidade das experiências, deslocando o foco da prescrição para a escuta, da técnica para a reflexão situada.

Considerar as plataformas digitais como espaços de produção de saberes docentes significa abandonar a ideia de que elas são meras ferramentas a serem dominadas. Ao contrário, trata-se de compreendê-las como campos tensionados por disputas de sentido, nos quais o professor ocupa lugar estratégico como mediador, reinterpreta e sujeito político da formação. É nesse espaço que o saber docente se renova e se fortalece diante dos desafios da educação contemporânea.

5 MEDIAÇÃO CRÍTICA DESAFIA A LÓGICA INSTRUMENTAL DO USO TECNOLÓGICO NA FORMAÇÃO DOCENTE

A difusão crescente das tecnologias na educação tem sido, muitas vezes, acompanhada por discursos que reduzem o professor a um mero executor de funções técnicas, deslocando sua centralidade pedagógica para algoritmos, tutoriais e interfaces automatizadas. Tal lógica instrumental, ainda presente em muitas formações, negligencia os aspectos ético-estéticos da mediação docente, esvaziando sua potência criativa e sua capacidade crítica. É nesse ponto que se impõe a urgência de repensar o lugar do professor como sujeito que interpreta, recria e ressignifica os usos tecnológicos.

A mediação crítica demanda que o docente vá além do domínio operacional das plataformas, construindo práticas em que o uso da tecnologia esteja submetido a uma intencionalidade pedagógica situada. Lucena (2016) enfatiza que a cultura digital exige dos professores um deslocamento paradigmático, em que se abandone a ideia de domínio técnico em favor de processos reflexivos de apropriação. Nesse movimento, o saber docente se constitui como prática de invenção e diálogo, não como repetição de comandos ou aplicação de scripts didáticos padronizados.

Em muitos espaços formativos, a tecnologia ainda aparece como uma promessa redentora, apresentada por meio de tutoriais e estratégias prontos para uso. Esse modelo reforça a passividade dos sujeitos e perpetua a dissociação entre técnica e sentido pedagógico. A formação crítica, ao contrário, parte da escuta das experiências docentes, da problematização do cotidiano escolar e da valorização da mediação como eixo articulador das práticas pedagógicas em ambientes digitais.

Rodrigues (2015, p. 125) observa que “o uso da tecnologia precisa ser tensionado pelos objetivos da aprendizagem e pelas escolhas metodológicas dos docentes”, apontando para uma relação ética com o digital que se ancora na responsabilidade pedagógica. Não se trata de negar o valor das ferramentas, mas de indagar que tipo de ensino promovem, que relações constroem e que exclusões podem produzir. A crítica, nesse contexto, torna-se um gesto pedagógico que visa à emancipação.

A mediação crítica também resgata a complexidade do ato de ensinar, desafiando a lógica da padronização imposta por algumas plataformas. Ao assumir o risco da criação, o professor desloca o foco da eficiência para a significação, e transforma a tecnologia em linguagem que expressa e articula sentidos. Esse processo implica coragem epistêmica para desobedecer a roteiros prontos, criar formas de organização didática e construir percursos que valorizem o inusitado como motor da aprendizagem.

Lucena (2016) aponta que a presença das tecnologias móveis na escola desestabiliza rotinas e exige reinvenções constantes, já que essas ferramentas não operam dentro dos limites escolares tradicionais. Tal instabilidade, longe de ser um problema, revela-se como oportunidade formativa, pois

obriga o professor a agir em diálogo com o imprevisto e a reconfigurar seu papel em função da multiplicidade de vozes presentes nos ambientes digitais.

A formação docente, nesse contexto, precisa acolher o erro como parte do processo de aprendizagem, reconhecendo que o domínio técnico não garante mediação significativa. É a capacidade de escuta, de improvisação e de contextualização que sustenta a ação pedagógica diante da tecnologia. Quando o professor é convocado a refletir sobre as condições sociais, culturais e políticas que moldam as plataformas, ele se reposiciona como sujeito crítico de sua prática.

Desconstruir a lógica instrumental não significa rejeitar a tecnologia, mas compreendê-la como um campo de disputa simbólica em que o professor atua como curador e mediador. O desafio não está no uso das ferramentas, mas na construção de critérios ético-políticos que orientem seu uso. É nesse território instável e fértil que a formação docente reencontra sua função primordial: produzir sentidos compartilhados, promover justiça curricular e afirmar a potência criadora da prática pedagógica.

6 AMBIENTES DIGITAIS TENSIONAM A AUTORIA DOCENTE E A CURADORIA DOS SABERES ESCOLARES

A presença de plataformas digitais no cotidiano escolar alterou profundamente os modos de produção, circulação e apropriação dos saberes, redesenhando o papel do docente como organizador e mediador do conhecimento. Em um cenário marcado pela abundância informacional e pela velocidade das atualizações, o professor deixa de ser o principal emissor de conteúdos e passa a atuar como curador, selecionando, articulando e contextualizando informações para que tenham sentido pedagógico.

Esse deslocamento requer uma formação que prepare o docente para lidar com a complexidade dos ambientes digitais, onde a autoria é constantemente partilhada e a lógica algorítmica influencia os processos de escolha. Kenski (2015) ressalta que os professores precisam desenvolver competências críticas que os permitam interpretar e reorganizar os materiais digitais de forma coerente com seus objetivos formativos. Tal competência ultrapassa o domínio técnico e exige discernimento pedagógico sobre o que e como ensinar em contextos mediados por tecnologias.

A curadoria de conteúdos, no entanto, não é uma tarefa neutra. Ao selecionar determinados saberes em detrimento de outros, o professor age politicamente, influenciando as representações que os estudantes constroem sobre o mundo. Essa dimensão ética é amplificada pelas plataformas digitais, que frequentemente oferecem roteiros prontos, padronizados e baseados em modelos de ensino reprodutivos. O desafio consiste em resistir à automatização e sustentar a autoria docente como espaço de invenção e criticidade.

Rodrigues (2015, p. 130) destaca que “o docente precisa se reconhecer como sujeito ativo no processo de escolha e uso das tecnologias”, lembrando que a autoria não está apenas na criação de materiais, mas também na reinterpretação dos que já existem. Essa perspectiva reposiciona o professor diante dos recursos digitais, não como mero replicador, mas como alguém que insere intencionalidade nos caminhos formativos, disputando sentidos e experiências dentro da cultura digital escolar.

Paradoxalmente, enquanto as plataformas anunciam personalização e inovação, muitas operam com estruturas rígidas, que limitam a liberdade pedagógica e induzem práticas uniformizadas. Nesse contexto, a autoria docente é continuamente colocada à prova, exigindo posturas reflexivas diante das facilidades técnicas. A formação precisa então ampliar o repertório do professor para que ele se sinta autorizado a subverter lógicas automáticas e construir itinerários próprios de mediação.

Kenski (2015) observa que a formação docente deve se orientar pela perspectiva da autoria compartilhada, em que o professor, mesmo diante de múltiplas fontes digitais, preserva a capacidade de construir narrativas educativas coerentes e significativas. Tal postura demanda não apenas domínio crítico, mas também sensibilidade para perceber como os saberes circulam nas redes e como podem ser reorganizados em experiências de aprendizagem potentes.

Ao entender o ambiente digital como território de disputa simbólica, o professor amplia sua responsabilidade como mediador de saberes. Ele se torna aquele que organiza o caos informacional, tece relações entre o conteúdo e o contexto do estudante, e reconfigura trajetórias curriculares com base em princípios formativos. A curadoria, nesse caso, não se limita a filtrar materiais, mas envolve construir sentidos a partir deles.

Nesse cenário, preservar a autoria docente é preservar a possibilidade de formar sujeitos autônomos, críticos e capazes de intervir no mundo. Ao desafiar a lógica da reprodução automatizada, o professor reafirma sua função social e epistemológica na escola contemporânea. O digital não o substitui, mas o convoca a ocupar um novo lugar: aquele em que a curadoria é um gesto ético, e a autoria, uma afirmação de compromisso com a qualidade da experiência educativa.

7 COLABORAÇÃO EM REDE REDESENHA A FORMAÇÃO DOCENTE E ROMPE O ISOLAMENTO PROFISSIONAL

A solidão profissional que durante décadas marcou a rotina de muitos professores vem sendo gradualmente reconfigurada por experiências formativas conectadas em rede. Essa transição rompe com o modelo individualizado de formação e valoriza o compartilhamento de saberes, práticas e dilemas em espaços virtuais de troca horizontal, nos quais a construção do conhecimento se dá por meio da colaboração entre pares.

Nesse contexto, observa-se que a mediação tecnológica não atua apenas como suporte, mas como um vetor de reinvenção da formação docente. Moura (2015) argumenta que a colaboração em ambientes digitais exige uma reorientação epistemológica, onde o saber deixa de ser monopólio institucional e passa a circular em comunidades formativas interativas. Essa dinâmica potencializa a emergência de repertórios pedagógicos mais situados e responsivos às realidades escolares.

Além disso, o formato colaborativo reconfigura a autoridade docente: em vez de um saber fixado, observa-se a valorização do inacabado, do diálogo, da escuta e da cocriação. As formações em rede favorecem práticas em que os professores aprendem entre si, narram experiências vividas e constroem soluções comuns para problemas complexos, mobilizando saberes que muitas vezes não emergiriam em modelos verticais tradicionais.

Bonilla e Pretto (2015, p. 507) observam que “as culturas digitais instauram novas formas de agir, pensar e formar-se”, implicando que os sujeitos docentes precisam desenvolver competências relacionais e comunicativas para atuar nesses ecossistemas. O reconhecimento do outro como produtor de conhecimento torna-se central, desfazendo hierarquias rígidas e favorecendo a circulação de ideias em rede.

Ao considerar a colaboração como estratégia formativa, amplia-se a compreensão sobre o papel das tecnologias digitais na constituição de comunidades pedagógicas solidárias. O foco deixa de ser a simples instrumentalização e passa a incluir o fortalecimento de vínculos, o desenvolvimento de empatia profissional e a construção coletiva de itinerários formativos mais afetivos e dialógicos.

Moura (2015) enfatiza que tais redes não substituem as instituições formais de formação, mas as tensionam no sentido de exigir maior abertura, diálogo e escuta ativa. A formação continuada passa a ser entendida como processo em constante movimento, entrelaçado à prática e aos desafios cotidianos da escola. A autonomia profissional emerge, assim, como resultado de uma cultura de colaboração sustentada por trocas significativas.

Esses espaços compartilhados configuram uma nova ecologia de aprendizagem, onde os saberes circulam de maneira rizomática e os professores ocupam papéis múltiplos — ora aprendizes, ora mediadores, ora produtores de conteúdo. Esse reposicionamento rompe com a lógica da formação prescritiva e institucionalizada, permitindo que a experiência docente ganhe centralidade e potência no processo formativo.

A colaboração em rede não apenas reconfigura o fazer pedagógico, mas inscreve no cotidiano da docência uma ética do coletivo. Ao trocar experiências, apoiar colegas e construir conhecimento em diálogo, os professores reafirmam sua identidade como sujeitos históricos e críticos, comprometidos com a transformação da escola e com a qualidade social da educação.

8 A TECNOLOGIA EDUCACIONAL EXIGE COMPROMISSO REFLEXIVO COM A QUALIDADE SOCIAL DA FORMAÇÃO

Discutir tecnologias educacionais sem considerar seus impactos sobre a qualidade da formação docente é negligenciar as dimensões éticas que atravessam o ato de ensinar. Mais do que adotar ferramentas digitais, trata-se de compreender que toda escolha tecnológica carrega intencionalidades formativas e políticas, implicando o educador em decisões que afetam os modos de aprender, de ser e de conviver no espaço escolar.

Nessa direção, é necessário considerar que, segundo Tardif (2014), os saberes docentes são constituídos em uma trama de experiências, conhecimentos sistematizados e interações sociais. A tecnologia, quando integrada de forma acrítica, corre o risco de desarticular esse tecido formativo, esvaziando o papel do professor como sujeito reflexivo e transformador. Assim, não basta dominar o uso técnico dos recursos — é preciso problematizá-los.

A formação docente, nesse contexto, precisa incluir dispositivos que estimulem a análise crítica dos efeitos pedagógicos das plataformas e a capacidade de julgar quando, como e por que utilizar determinadas soluções tecnológicas. Esse movimento não é espontâneo; exige mediações ancoradas em uma ética da responsabilidade, que considera o contexto, a diversidade e o bem comum como critérios estruturantes.

Para Nóvoa (2009, p. 21), “é preciso reconstruir a profissão docente a partir de dentro”, o que implica valorizar o professor como agente epistêmico e protagonista de sua formação. A adesão a tecnologias, portanto, deve ser orientada por princípios pedagógicos consistentes, e não por modismos mercadológicos ou prescrições externas descoladas da prática.

Nesse horizonte, é possível vislumbrar um currículo formativo que vá além da operacionalização de recursos, oferecendo aos professores espaços de escuta, reflexão e reelaboração de suas práticas. O compromisso com a qualidade social da educação não pode ser delegado às ferramentas, mas deve emergir da ação docente situada, crítica e colaborativa.

Tardif (2014) também adverte que os saberes construídos pelos docentes não se restringem a conteúdos disciplinares, mas envolvem um conhecimento prático mobilizado no cotidiano, permeado por valores, afetos e julgamentos pedagógicos. As tecnologias precisam dialogar com essa complexidade e não reduzi-la a roteiros automatizados ou lógicas algorítmicas.

A construção de políticas públicas de formação, por sua vez, deve incorporar essas perspectivas, assegurando que a tecnologia esteja a serviço da equidade, da justiça curricular e da valorização da experiência docente. O foco desloca-se da eficiência instrumental para o fortalecimento de vínculos entre escola, comunidade e projeto educativo coletivo.

Quando a tecnologia é apropriada de forma crítica e ética, ela deixa de ser um fim em si mesma e passa a compor uma pedagogia comprometida com a transformação social. Essa pedagogia não separa inovação de responsabilidade, nem autonomia de solidariedade, articulando o uso dos meios digitais com o horizonte maior de uma formação que emancipa.

9 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos capítulos permitiu entrever que a formação docente frente às tecnologias não se dá apenas por meio de cursos formais, mas também por vivências em situações-limite que deslocam práticas cristalizadas e provocam reinterpretações do próprio ofício de ensinar. Nesse cenário, a ausência de políticas formativas contínuas e contextualizadas, como alertado por **Moura (2015)**, amplia a sensação de despreparo, fragilizando a inserção pedagógica das tecnologias. As escolas tornam-se espaços de tensão entre o prescrito institucional e a fluidez digital, exigindo do professor uma reinvenção cotidiana.

À medida que os educadores entram em contato com plataformas digitais, constroem formas de uso que escapam às lógicas previstas pelos materiais oficiais. Essa apropriação tática, discutida por **Lucena (2016)**, revela que o professor não atua como mero executor, mas ressignifica conteúdos e interfaces com base nas demandas de sua turma. Em muitos casos, as aprendizagens não planejadas se tornam mais potentes do que as prescritas, instaurando o que **Bonilla e Pretto (2015)** chamam de “práticas sociais ampliadas” no contexto escolar.

Mesmo diante de interfaces altamente instrumentais, alguns docentes conseguem reposicionar suas ações com base em critérios ético-estéticos. A crítica à tecnocracia educacional, presente nas reflexões de **Tardif (2014)**, reaparece na prática dos professores que recusam o uso automático de ferramentas e buscam articular intencionalidade pedagógica, sensibilidade e curadoria de saberes. Essa postura exige o que **Kenski (2015)** define como “formação sensível ao tempo presente”, capaz de integrar criticamente a tecnologia sem diluir o projeto político da escola.

Entretanto, é na relação com a autoria que as plataformas mais abalam os referenciais docentes. A transição de um papel centrado na transmissão para um protagonismo na curadoria de informações gera desconforto, especialmente quando algoritmos impõem trilhas fixas. Tal problemática é abordada por **Rodrigues (2015)** ao evidenciar a tensão entre avaliação automatizada e julgamento pedagógico. A curadoria se torna, portanto, uma zona de disputa simbólica, onde o professor precisa sustentar sua autonomia frente à padronização imposta.

Em contrapartida, a articulação em redes formativas pode ajudar a romper o isolamento. Fóruns, comunidades e projetos colaborativos, como assinalam **Ferrete e Teixeira (2015)**, favorecem

a circulação de experiências e saberes entre pares. Quando a mediação docente ocorre nesses espaços, não se limita à instrução técnica, mas amplia-se em uma escuta horizontalizada. **Almeida e Valente (2012)** reforçam que essa colaboração mobiliza narrativas docentes que integram experiências concretas, fortalecendo a identidade profissional.

As análises também revelam que pensar a escola como organização educativa exige considerar sua estrutura de poder, tempos e resistências. **Lima (2021)** contribui para essa compreensão ao destacar que o funcionamento institucional impacta diretamente a inserção de tecnologias. Não é possível responsabilizar apenas os indivíduos quando os dispositivos organizacionais obstruem a inovação. Nesse sentido, **Nóvoa (2009)** convida à reinvenção da docência a partir de uma visão sistêmica e solidária, pautada na confiança e no reconhecimento mútuo.

Por fim, convém reforçar que a inserção de tecnologias na formação docente exige um compromisso ético com a justiça curricular e com a qualidade social da educação. **Nóvoa (2015)** alerta que não basta formar técnicos operacionais, mas sujeitos implicados com os sentidos da educação pública. O desafio não está na adesão a inovações, mas na construção de uma mediação crítica que integre plataformas, sujeitos e valores, redirecionando a prática educativa para horizontes emancipatórios e não meramente performáticos.

10 CONCLUSÃO

Não foi a presença das tecnologias em si que reconfigurou o lugar do professor, mas o modo como essas ferramentas se entrelaçaram ao cotidiano escolar e impuseram novos desafios à prática pedagógica. A formação docente, quando permanece alheia a essa complexidade, tende a reiterar um modelo instrumentalizado de ensino, em que a mediação é substituída por operações técnicas. A urgência, portanto, não está em capacitar, mas em formar para compreender, interpretar e transformar.

A discussão proposta ao longo deste trabalho permitiu demonstrar que os ambientes digitais não apenas interferem na forma como se ensina e se aprende, mas também provocam deslizamentos nos próprios fundamentos da escola. O currículo, a autoria docente e a própria ideia de aula sofrem deslocamentos importantes quando confrontados com a lógica algorítmica, as temporalidades fragmentadas e os modos de aprender mediados por redes. Nesse cenário, a figura do professor deixa de ser operadora de conteúdos para tornar-se curadora, mediadora e articuladora de sentidos.

A pesquisa desenvolvida adota perspectiva qualitativa com base em levantamento bibliográfico, dialogando com autores que discutem docência, cultura digital e mediação crítica, em articulação com os desafios formativos impostos pelas transformações tecnológicas no campo educacional. Essa abordagem possibilitou construir uma leitura crítica sobre a relação entre tecnologia

e formação, evitando tanto o otimismo acrítico quanto o ceticismo estagnado. A mediação docente, ao ser compreendida como uma prática ética e situada, revelou-se o centro da análise.

Entre os pontos mais relevantes, destacam-se os deslocamentos nos saberes docentes, que passam a incorporar dimensões colaborativas, reconfigurações autorais e aprendizagens tácitas em plataformas. Também se evidenciou a necessidade de políticas de formação que reconheçam o professor como sujeito ativo, e não como mero operador de sistemas educacionais digitais. Essa concepção exige a superação das lógicas meritocráticas e individualizantes, abrindo espaço para percursos formativos mais solidários e comprometidos com a justiça curricular.

Outro aspecto que emergiu da análise foi a importância da escola enquanto organização educativa que pode tanto limitar quanto potencializar a inserção crítica das tecnologias. É nesse ponto que os referenciais de Lima (2021), Kenski (2015) e Ferrete e Teixeira (2015) dialogam com os demais autores, apontando que a reestruturação dos espaços escolares é condição para uma mediação significativa. A tecnologia, nesse horizonte, não substitui o professor, mas exige sua reinvenção contínua.

Em síntese, a formação docente diante da tecnologia educacional exige mais do que adaptação: exige posicionamento. O compromisso com a qualidade social da educação só será possível se a mediação pedagógica for pensada como processo coletivo, ético e crítico. Retomar a centralidade da ação docente nesse novo ecossistema digital significa recolocar a justiça, a escuta e a autoria no coração da escola contemporânea.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. de; VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. Currículo sem Fronteiras, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 57-82, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeidavalente.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2025.
- BONILLA, M. H.; PRETTO, N. L. Política educativa e cultura digital: entre práticas escolares e práticas sociais. Perspectiva, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 499-521, ago./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2015v33n2p499>. Acesso em: 16 jun. 2025.
- FERRETE, A. A. S. S.; TEIXEIRA, R. D. Formação de educadores: reflexões sobre o uso dos computadores portáteis na escola. In: FILHO, J. A. C.; SILVA, M. A. da; MAIA, D. L. (org.). Lições do projeto um computador por aluno: estudos e pesquisas no contexto da escola pública. Fortaleza: EdUECE, 2015. p. 281-301.
- KENSKI, V. M. A urgência de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino. Diálogo Educacional, Curitiba, v. 15, n. 45, p. 423-441, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7213/dialogo.educ.15.045.ds03>. Acesso em: 16 jun. 2025.
- LIMA, L. C. A escola como organização educativa: sociologia da organização escolar. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2021.
- LUCENA, S. Culturas digitais e tecnologias móveis na educação. Educar em Revista, Curitiba, n. 59, p. 277-290, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.43689>. Acesso em: 16 jun. 2025.
- MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, Natal, v. 1, n. 1, p. 8-22, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2862>. Acesso em: 16 jun. 2025.
- NÓVOA, A. Carta a um jovem investigador em Educação. Investigar em Educação, Lisboa, v. 3, n. 2, p. 7-20, 2015.
- NÓVOA, A. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.
- RODRIGUES, E. F. A avaliação e a tecnologia: a questão da verificação da aprendizagem no modelo de ensino híbrido. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (org.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 123-137.
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.