

**FORMAÇÃO CONTINUADA TRANSDISCIPLINAR: POSSIBILIDADES PARA A  
APROPRIAÇÃO CRÍTICA DAS MÍDIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO**

**TRANSDISCIPLINARY CONTINUING EDUCATION: POSSIBILITIES FOR THE  
CRITICAL APPROPRIATION OF DIGITAL MEDIA IN EDUCATION**

**EDUCACIÓN CONTINUA TRANSDISCIPLINARIA: POSIBILIDADES PARA LA  
APROPIACIÓN CRÍTICA DE LOS MEDIOS DIGITALES EN LA EDUCACIÓN**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n9-294>

**Data de submissão:** 30/08/2025

**Data de publicação:** 30/09/2025

**Jhony Cesar Grein**

Mestrando em Educação

Instituição: Pontifícia Universidade Católica do Paraná

E-mail: Jhony.grein@ftd.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-0892-3440>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/765777494689875>

**Daniele Saheb Pedroso**

Doutora em Educação

Instituição: Pontifícia Universidade Católica do Paraná

E-mail: daniele.saheb@pucpr.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1317-6622>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1847444525051213>

**Matheus Alves de Paula**

Doutorando em Educação

Instituição: Pontifícia Universidade Católica do Paraná

E-mail: matheus.danelichen@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8381-498X>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4915096103959797>

**RESUMO**

Nas últimas décadas, as mídias digitais passaram a integrar de forma decisiva a vida social, cultural e educacional. Na escola, o desafio não é apenas incluir tecnologias como ferramentas, mas incorporá-las criticamente ao processo pedagógico. Este artigo analisa como a formação continuada transdisciplinar pode favorecer a apropriação crítica das mídias digitais na educação básica, em diálogo com documentos oficiais e referenciais teóricos como Morin (2011), Nicolescu (1999) e Moraes (2010). Argumenta-se que os modelos tradicionais de formação docente permanecem insuficientes diante da cultura digital, pois tendem a ser fragmentados e instrumentais. A transdisciplinaridade apresenta-se, assim, como horizonte para superar a lógica disciplinar e construir práticas inovadoras que integrem teoria, prática e contextos culturais.

**Palavras-chave:** Formação Continuada. Transdisciplinaridade. Mídias Digitais.

## ABSTRACT

In recent decades, digital media have become a decisive part of social, cultural, and educational life. In schools, the challenge is not only to include technologies as tools, but to critically incorporate them into the pedagogical process. This article analyzes how transdisciplinary continuing education can foster the critical appropriation of digital media in basic education, in dialogue with official documents and theoretical frameworks such as Morin (2011), Nicolescu (1999), and Moraes (2010). It argues that traditional teacher training models remain insufficient in the face of digital culture, as they tend to be fragmented and instrumental. Transdisciplinarity thus presents itself as a horizon for overcoming disciplinary logic and building innovative practices that integrate theory, practice, and cultural contexts.

**Keywords:** Continuing Education. Transdisciplinarity. Digital Media.

## RESUMEN

En las últimas décadas, los medios digitales se han convertido en una parte decisiva de la vida social, cultural y educativa. En las escuelas, el reto no es solo incluir las tecnologías como herramientas, sino incorporarlas críticamente al proceso pedagógico. Este artículo analiza cómo la formación continua transdisciplinaria puede fomentar la apropiación crítica de los medios digitales en la educación básica, en diálogo con documentos oficiales y marcos teóricos como Morin (2011), Nicolescu (1999) y Moraes (2010). Argumenta que los modelos tradicionales de formación docente siguen siendo insuficientes ante la cultura digital, ya que tienden a ser fragmentados e instrumentales. La transdisciplinariedad se presenta así como un horizonte para superar la lógica disciplinaria y construir prácticas innovadoras que integren la teoría, la práctica y los contextos culturales.

**Palabras clave:** Formación Continua. Transdisciplinariedad. Medios Digitales.

## 1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, as transformações tecnológicas reconfiguraram de modo profundo a forma como a sociedade se comunica, aprende e produz conhecimento. A emergência das mídias digitais trouxe, não apenas novos instrumentos, mas também novos modos de pensar, agir e interagir, que motivam a escola a repensar seu papel na formação de sujeitos críticos e criativos. Como destaca Belloni (2012), a cultura digital não pode ser compreendida apenas como um recurso auxiliar para o ensino, mas como um fenômeno social e cultural que atravessa todos os campos da vida contemporânea. Nesse contexto, a educação básica, especialmente o Ensino Médio, enfrenta o desafio de integrar as tecnologias digitais não apenas como ferramentas instrumentais, mas como elementos constitutivos de uma prática pedagógica inovadora e emancipatória.

Entretanto, os modelos tradicionais de formação continuada de professores têm se mostrado insuficientes para responder a essas demandas. Em grande parte, ainda prevalece uma lógica fragmentada e pontual em que cursos e oficinas isolados pouco dialogam com os problemas reais vivenciados pelos docentes em sala de aula. Imbernón (2010) observa que a formação docente, quando reduzida a atividades desarticuladas, perde sua potência de transformação e acaba sendo percebida como obrigação burocrática. De modo semelhante, García (1999) ressalta que a profissionalização docente exige que a formação esteja integrada ao cotidiano escolar e à trajetória profissional do professor, e não concebida como momentos externos e desvinculados da prática. Essa limitação se torna ainda mais evidente diante da necessidade de compreender e apropriar-se criticamente das mídias digitais, que exigem abordagens pedagógicas inovadoras e integradas.

Os documentos orientadores da política educacional brasileira têm reconhecido a centralidade das tecnologias na formação escolar, mas muitas vezes de maneira insuficiente ou instrumental. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, inclui a cultura digital como uma das competências gerais a serem desenvolvidas pelos estudantes, o que representa um avanço. Contudo, ao mesmo tempo, a ênfase na lógica das competências pode reduzir a tecnologia a um conjunto de habilidades técnicas, sem maior problematização sobre seu papel cultural e político (Dantas, 2018). Além disso, a própria trajetória da BNC-Formação (2019), ainda que tenha representado um esforço para orientar a formação inicial e continuada de professores em diálogo com a BNCC, foi revogada em 2020, evidenciando a falta de continuidade das políticas educacionais no país. Essa instabilidade compromete a consolidação de uma política de Estado que valorize de forma consistente a formação docente para o trabalho com mídias digitais.

Nesse cenário, torna-se pertinente analisar como a perspectiva da transdisciplinaridade pode contribuir para superar os limites dos modelos formativos tradicionais e abrir novos caminhos para a

apropriação crítica das mídias digitais. Para Morin (2011), a complexidade é um princípio que reconhece a inseparabilidade entre os diferentes domínios do conhecimento e da vida, exigindo que a educação se organize em redes e não em compartimentos estagnados em si. Nicolescu (1999), por sua vez, propõe os pilares da transdisciplinaridade — múltiplos níveis de realidade, lógica do terceiro incluído e complexidade — como referenciais para pensar uma educação que reconheça a diversidade e a interconexão dos saberes. Nesse mesmo sentido, Moraes (2010) defende que a formação docente deve ser compreendida como processo tripolar, integrando autoformação, heteroformação e ecoformação, em permanente diálogo entre experiência individual, práticas coletivas e contextos socioculturais.

Dessa forma, comprehende-se que a cultura digital não pode ser reduzida a um apêndice da prática docente, mas deve ser incorporada de maneira crítica, reflexiva e criativa ao currículo escolar. Para isso, é preciso pensar em modelos de formação continuada que valorizem a experiência dos professores, promovam a integração entre diferentes áreas do conhecimento e favoreçam a construção coletiva de práticas pedagógicas. A transdisciplinaridade, ao propor a superação da fragmentação disciplinar e a valorização da complexidade, oferece referenciais potentes para repensar a formação docente no contexto das mídias digitais.

Assim, o presente artigo tem como objetivo analisar como a formação continuada transdisciplinar pode favorecer a apropriação crítica e criativa das mídias digitais, a partir da leitura dos documentos oficiais e da reflexão sobre a cultura digital na educação básica. A investigação parte da constatação de que os modelos atuais de formação permanecem insuficientes para lidar com as demandas da sociedade em rede e busca apontar possibilidades para uma prática e transformadora.

## 2 METODOLOGIA

A presente investigação configura-se como um estudo qualitativo de caráter exploratório, orientado pela compreensão de que os fenômenos educacionais só podem ser apreendidos em sua complexidade quando considerados em seus contextos históricos, culturais e sociais. Como destaca Minayo (2010), a pesquisa qualitativa busca interpretar significados, experiências e práticas, valorizando a subjetividade e a dimensão simbólica que perpassam a realidade educativa. Assim, este trabalho não pretende oferecer generalizações universais, mas construir reflexões críticas que dialoguem com a realidade concreta da formação docente frente às mídias digitais.

A escolha por uma abordagem exploratória deve-se ao fato de que o tema da formação continuada transdisciplinar articulada à apropriação das mídias digitais ainda é relativamente recente na literatura acadêmica brasileira. O objetivo, portanto, não é validar hipóteses previamente

estabelecidas, mas ampliar a compreensão sobre possibilidades e limites dessa perspectiva, apontando caminhos que possam contribuir para o debate educacional. Nesse sentido, a pesquisa exploratória permite maior flexibilidade teórico-metodológica, favorecendo a abertura a diferentes interpretações.

O procedimento adotado foi a análise documental, centrada em textos normativos e orientadores da política educacional brasileira, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), a BNC-Formação (2019, revogada em 2020), a Política Nacional de Educação Digital (PNED, 2022) e a BNCC da Computação (2022). Esses documentos foram selecionados por expressarem diretrizes oficiais acerca da inserção da cultura digital na educação básica e, consequentemente, por influenciarem os processos de formação docente no país. A análise buscou compreender em que medida tais diretrizes dialogam — ou não — com a perspectiva transdisciplinar e com as demandas reais dos professores.

A leitura dos documentos foi orientada por categorias analíticas definidas a partir do referencial teórico. Inspirados em Moraes (2010), consideramos a autoformação, a heteroformação e a ecoformação como dimensões centrais para avaliar o lugar da cultura digital nos processos formativos. Além disso, tomamos os pilares da transdisciplinaridade propostos por Nicolescu (1999) — múltiplos níveis de realidade, lógica do terceiro incluído e complexidade — como parâmetros para identificar avanços e limites nas orientações oficiais.

A análise documental foi complementada por um diálogo com a literatura especializada sobre formação docente e mídias digitais, incluindo autores como Imbernón (2010), García (1999), Belloni (2012) e Moran (2018). Essa triangulação entre documentos normativos e estudos acadêmicos buscou conferir maior densidade interpretativa à pesquisa, possibilitando confrontar os discursos oficiais com as reflexões teóricas e as demandas apontadas pela literatura educacional.

Do ponto de vista epistemológico, a pesquisa adota o princípio da complexidade, conforme formulado por Morin (2011), reconhecendo que a formação docente não pode ser reduzida a aspectos técnicos ou fragmentados. Trata-se de um processo multidimensional, atravessado por tensões políticas, sociais e culturais, que exige articulação entre diferentes níveis de análise. Ao assumir a complexidade como horizonte, procuramos compreender as ambivalências presentes nas políticas educacionais e propor caminhos que integrem teoria e prática.

A pesquisa também se ancora na perspectiva crítica da educação, compreendendo que a formação continuada não se limita à atualização de conhecimentos técnicos, mas envolve a emancipação dos professores como sujeitos ativos de sua prática. Como afirma Minayo (2010), a pesquisa qualitativa deve assumir compromisso ético e político com a transformação social. No caso

específico da formação docente, isso significa pensar processos que valorizem o protagonismo dos professores e a construção coletiva de práticas inovadoras frente às mídias digitais.

Outro aspecto metodológico a ser destacado é a opção por uma escrita reflexiva e analítica, em que a discussão dos resultados não se apresenta de forma isolada, mas integrada ao desenvolvimento do texto. Essa escolha justifica-se pelo fato de que a própria natureza exploratória da pesquisa exige constante diálogo entre teoria, documentos e interpretações. Assim, não há uma separação rígida entre análise e discussão, mas um movimento contínuo de problematização.

Assim, a metodologia adotada se mostra adequada aos objetivos propostos, pois permite articular documentos oficiais, referenciais teóricos e perspectivas críticas sobre a formação docente e a cultura digital. A análise documental, em diálogo com a literatura especializada, possibilita compreender avanços, tensões e desafios que marcam a inserção das mídias digitais na educação básica, oferecendo bases consistentes para refletir sobre as contribuições da formação continuada transdisciplinar nesse processo.

### **3 RESULTADOS**

A análise documental realizada permitiu identificar avanços e limites das políticas educacionais brasileiras no que se refere à formação docente e à cultura digital. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) constitui um marco importante nesse percurso, ao estabelecer como uma de suas competências gerais a inserção crítica e criativa dos estudantes na cultura digital. A presença dessa competência no documento mostra que o debate sobre tecnologias não é mais acessório, mas transversal a todo o processo formativo. Contudo, como destaca Dantas (2018), a BNCC ainda mantém um viés prescritivo, ao reduzir a cultura digital a um conjunto de habilidades técnicas, sem maior problematização sobre seus impactos sociais e culturais.

Outro documento analisado foi a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação, 2019), que buscava alinhar a formação inicial e continuada de docentes às competências da BNCC. Apesar de representar um esforço de normatização, a sua revogação precoce em 2020 expôs a fragilidade das políticas de Estado no Brasil, que raramente se consolidam de forma duradoura. Essa descontinuidade deixa lacunas importantes na organização da formação docente, especialmente no que diz respeito à cultura digital, pois impede que orientações se tornem efetivamente incorporadas ao cotidiano das escolas.

A Política Nacional de Educação Digital (PNED, 2022) surge como resposta mais recente a esse cenário, trazendo como eixo a inclusão digital, a capacitação docente e a inovação pedagógica. O documento reconhece que não basta fornecer infraestrutura e equipamentos: é necessário formar

professores para compreender criticamente as transformações da cultura digital. Entretanto, como apontam Quadros e Krawczyk (2019), o desafio da implementação permanece, visto que a efetividade das propostas depende de investimentos consistentes e de continuidade política — condições que nem sempre se concretizam.

Outro marco relevante foi a homologação da BNCC da Computação (2022), que ampliou a presença das tecnologias na educação básica ao incluir o pensamento computacional, a cultura digital e o mundo digital como componentes curriculares. A proposta aponta para a necessidade de práticas pedagógicas que articulem diferentes áreas do conhecimento, indo além do mero uso instrumental de ferramentas. Para os professores, essa orientação amplia as responsabilidades formativas e exige maior preparo para lidar com temas interdisciplinares. Contudo, como alerta Belloni (2012), o risco é que tais propostas permaneçam no discurso, sem transformação efetiva das práticas pedagógicas, caso não sejam acompanhadas de políticas sólidas de formação continuada.

Os documentos analisados também evidenciam um hiato entre o discurso oficial e as condições reais de trabalho dos professores. Muitos docentes atuam em contextos marcados pela precariedade de infraestrutura tecnológica, pela falta de acesso a equipamentos e conectividade e pela ausência de tempo institucionalizado para estudos e formação. Essa desigualdade impacta diretamente a possibilidade de apropriação crítica das mídias digitais, pois o acesso desigual gera diferentes níveis de participação na cultura digital, tanto entre escolas quanto entre regiões do país.

Além disso, a análise revela que a ênfase em abordagens prescritivas — centradas em competências e habilidades técnicas — tende a desconsiderar as dimensões culturais, éticas e políticas do trabalho com tecnologias. Essa orientação limita a formação docente, que muitas vezes se resume a treinamentos pontuais sobre ferramentas digitais, sem que se aprofunde a reflexão sobre os sentidos pedagógicos e sociais de sua utilização. Essa lacuna fragiliza o potencial emancipatório da cultura digital na educação, reduzindo-a a uma dimensão meramente instrumental.

Por fim, observa-se que, embora os documentos normativos expressem um reconhecimento crescente da centralidade das tecnologias, ainda não garantem condições para que os professores incorporem criticamente as mídias digitais em sua prática. A ausência de políticas consistentes e duradouras, somada à fragmentação das iniciativas, compromete a consolidação de uma formação continuada estruturada. Os resultados, portanto, indicam a necessidade de repensar os modelos formativos de modo a integrar teoria e prática, garantindo que a cultura digital seja compreendida em sua complexidade e não apenas como exigência técnica.

#### 4 DISCUSSÃO

A análise documental evidenciou avanços significativos na incorporação da cultura digital às políticas educacionais brasileiras, mas também revelou lacunas persistentes. Esses resultados dialogam com a perspectiva de Nicolescu (1999), que defende a necessidade de superar visões lineares e reducionistas, adotando uma lógica transdisciplinar que integre múltiplos níveis de realidade. Quando os documentos oficiais reduzem a tecnologia a competências técnicas, deixam de contemplar justamente a complexidade que a cultura digital exige.

Morin (2011) contribui para essa reflexão ao afirmar que a educação deve lidar com a incerteza e a interconexão próprias da vida contemporânea. Os documentos analisados, ao priorizarem prescrições e padronizações, pouco dialogam com essa concepção. A cultura digital, por sua natureza, rompe fronteiras disciplinares, mistura linguagens e convoca novas formas de pensar e aprender. Se a política pública não assume a complexidade como princípio, corre o risco de reforçar a fragmentação que a própria transdisciplinaridade busca superar.

A formação tripolar proposta por Moraes (2010) amplia o olhar sobre os resultados, ao compreender a formação docente como um processo que envolve autoformação, heteroformação e ecoformação. A análise mostrou que os documentos raramente contemplam de maneira consistente essas três dimensões. A autoformação, por exemplo, aparece de forma incipiente, pois pouco se reconhece o professor como sujeito autônomo de sua aprendizagem. Já a heteroformação é prejudicada pela falta de espaços coletivos de reflexão. A ecoformação, por sua vez, quase não é considerada, embora seja fundamental diante dos desafios da cidadania digital.

Nesse sentido, Imbernón (2010) e García (1999) reforçam que a formação continuada só tem sentido quando se articula à prática docente e às demandas concretas do cotidiano escolar. Os resultados mostraram que a descontinuidade das políticas e o caráter fragmentado das iniciativas formativas dificultam essa articulação. É preciso, portanto, pensar a formação continuada como prática permanente e integrada, capaz de responder às necessidades reais dos professores diante da cultura digital.

Belloni (2012) destaca que a mídia-educação não pode ser reduzida ao domínio de ferramentas, mas deve ser entendida como prática cultural. Essa perspectiva dialoga diretamente com os resultados obtidos, que evidenciaram uma tendência das políticas a reduzir a cultura digital a metas de desempenho. A discussão evidencia que superar essa lógica é condição essencial para que os professores se apropriem criticamente das mídias e possam trabalhar com elas de forma significativa em sala de aula.

Outro ponto de relevância é a cidadania digital. Em um contexto marcado pela desinformação, pela lógica algorítmica e pelas desigualdades de acesso, os professores precisam ser formados para atuar como mediadores críticos. Moran (2018) sublinha que o uso transformador das mídias digitais está associado a metodologias ativas e colaborativas, capazes de engajar os estudantes de forma reflexiva e criativa. A discussão mostra que, sem esse preparo, os docentes correm o risco de reproduzir usos superficiais ou até mesmo acríticos das tecnologias.

A instabilidade das políticas públicas, apontada nos resultados, também precisa ser interpretada criticamente. Saheb e Santos (2017) e Saheb e Rodrigues (2023) alertam que a falta de continuidade compromete a consolidação de propostas formativas consistentes. Essa fragilidade política reflete-se diretamente na prática dos professores, que muitas vezes ficam sem apoio para implementar mudanças. A discussão reforça que a formação continuada só pode ser efetiva se apoiada por políticas duradouras e por uma visão que valorize o protagonismo docente.

Além disso, a transdisciplinaridade oferece um horizonte pedagógico para reinterpretar os documentos analisados. Ao integrar ciência, cultura e vida cotidiana, ela permite que a formação docente não se restrinja ao técnico, mas valorize dimensões éticas, políticas e sociais. Isso significa compreender que o trabalho com mídias digitais envolve desde a reflexão sobre ética digital até a promoção de práticas de inclusão e justiça social. Essa perspectiva amplia a discussão dos resultados, apontando para caminhos de maior relevância pedagógica.

A discussão também evidencia que, para além das políticas nacionais, a realidade escolar exige adaptações criativas. Projetos interdisciplinares, uso de linguagens digitais como forma de expressão (blogs, vídeos, podcasts) e metodologias híbridas são exemplos de práticas que podem materializar a integração da cultura digital de forma crítica. A formação continuada, ao adotar a transdisciplinaridade como horizonte, pode favorecer que os professores se reconheçam como criadores de sentidos, e não apenas consumidores de orientações normativas.

Por fim, a articulação entre resultados e teoria mostra que a formação continuada transdisciplinar constitui uma alternativa concreta e necessária para superar as fragilidades das políticas atuais. Ela valoriza o professor como sujeito ativo, promove a integração entre diferentes dimensões do conhecimento e reconhece a complexidade da cultura digital. Ao adotar essa perspectiva, a formação docente deixa de ser vista como obrigação burocrática e se torna espaço de emancipação e de inovação pedagógica, condição fundamental para que a educação responda aos desafios de uma sociedade em rede.

## 5 CONCLUSÃO

A presença das mídias digitais no cotidiano escolar representa um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das maiores oportunidades para a educação contemporânea. Como discutido ao longo deste artigo, não se trata apenas de incorporar novas ferramentas ao processo de ensino-aprendizagem, mas de compreender que as tecnologias são parte constitutiva da cultura atual, influenciando modos de pensar, de comunicar e de se relacionar com o conhecimento. Nesse cenário, a formação continuada de professores é condição indispensável para que a escola consiga responder às demandas de uma sociedade em rede, marcada pela complexidade e pela interdependência.

A análise realizada mostrou que os modelos formativos tradicionais permanecem insuficientes, pois tendem a se restringir a cursos isolados e pontuais, muitas vezes desvinculados das necessidades reais dos docentes. Essa fragmentação compromete a apropriação crítica das mídias digitais, que continuam sendo trabalhadas em grande parte de forma instrumental. Por outro lado, a transdisciplinaridade apresenta-se como paradigma promissor, capaz de orientar a formação docente para além da técnica, ao integrar diferentes saberes e valorizar a complexidade da realidade educacional. Referenciais como os de Nicolescu (1999), Morin (2011) e Moraes (2010) oferecem bases teóricas sólidas para pensar a formação continuada como processo multidimensional, que articula autoformação, heteroformação e ecoformação.

Os documentos e políticas educacionais brasileiras, como a BNCC (2017), a BNC-Formação (2019, revogada), a Política Nacional de Educação Digital (2022) e a BNCC da Computação (2022), representam avanços no reconhecimento da cultura digital, mas revelam também limitações. Muitas vezes, a tecnologia aparece tratada de modo prescritivo, vinculada à lógica das competências, sem maior problematização sobre seus impactos culturais e sociais. Além disso, a descontinuidade das políticas públicas evidencia a dificuldade de consolidar uma política de Estado para a formação docente, deixando os professores em situação de vulnerabilidade e improviso. A transdisciplinaridade, nesse contexto, pode ser compreendida como um referencial que ressignifica essas diretrizes, promovendo a integração entre teoria e prática, cultura e técnica, escola e sociedade.

Os relatos de professores em artigos e as análises da literatura especializada convergem para a necessidade de uma formação continuada que seja emancipatória e crítica. Isso implica reconhecer o professor como sujeito ativo de sua trajetória, protagonista na construção de práticas pedagógicas que integrem as mídias digitais de modo significativo. Implica também oferecer condições institucionais para que a formação seja incorporada ao cotidiano profissional, e não tratada como atividade suplementar ou burocrática. Como lembra Imbernón (2010), a formação só se consolida quando está articulada à identidade docente e às demandas concretas da prática.

Conclui-se, portanto, que a formação continuada transdisciplinar representa um caminho necessário para a apropriação crítica e criativa das mídias digitais na educação básica. Ela permite superar a lógica fragmentada dos modelos tradicionais, integrar as orientações dos documentos oficiais à realidade escolar e favorecer a construção de práticas pedagógicas inovadoras. Mais do que preparar para o uso de ferramentas, trata-se de formar professores capazes de compreender a cultura digital em sua complexidade, assumindo seu papel de mediadores críticos e criativos no processo educativo. Nesse horizonte, a formação continuada deixa de ser obrigação burocrática e se afirma como espaço de transformação, abrindo possibilidades para uma escola mais democrática, reflexiva e emancipatória.

## REFERÊNCIAS

- BELLONI, Maria Luiza. O que é mídia-educação. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Revogada em 2020.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Digital. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Brasília: MEC, 2023.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular da Computação. Brasília: MEC, 2022.
- DANTAS, Douglas Martins. A BNCC e a lógica das competências: implicações para a formação docente. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, n. 72, p. 1-18, 2018.
- IMBERNÓN, Francisco. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- MORAES, Maria Cândida. Educação transdisciplinar: fundamentos ontológicos, epistemológicos e metodológicos. São Paulo: TRIOM, 2010.
- MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (orgs.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.
- NICOLESCU, Basarab. O manifesto da transdisciplinaridade. 3. ed. São Paulo: TRIOM, 1999.
- QUADROS, R.; KRAWCZYK, N. Reformas educacionais e formação docente: tensões e perspectivas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 40, p. 1-20, 2019.
- SAHEB, Daniele; SANTOS, Andréa. Formação docente e as políticas educacionais no município de Curitiba: limites e possibilidades. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 63, p. 157-172, 2017.
- SAHEB, Daniele; RODRIGUES, Gabriela. Formação continuada e complexidade: desafios e perspectivas. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 18, p. 1-18, 2023.