

A FORMAÇÃO DOCENTE NA ERA DIGITAL: POR UMA TERCEIRA VIA ENTRE A TECNOFILIA E A TECNOFOBIA

TEACHER TRAINING IN THE DIGITAL AGE: TOWARDS A THIRD WAY BETWEEN TECHNOPHILIA AND TECHNOPHOBIA

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA ERA DIGITAL: HACIA UNA TERCERA VÍA ENTRE LA TECNOFILIA Y LA TECNOFOBIA

Gabriela Vieira de Campos Meirelles¹

Resumo: O presente artigo discute o papel da formação docente no uso crítico e contextualizado das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na educação, buscando alternativas entre os extremos da tecnofilia e da tecnofobia. Fundamentado em autores como Cupani (2020), Fluckiger (2024), Kap (2023), Pedrosa, Costa e Mamede-Neves (2021) e Moran (2013), o estudo analisa os discursos utópicos e distópicos que marcam o campo educacional e os impactos desses discursos na formação de professores. A pesquisa aborda a emergência de uma terceira via, que propõe uma mediação docente crítica, situada e consciente, pautada no reconhecimento das tecnologias como construções sociais, políticas e culturais. O conceito de agência docente, conforme Kap (2023), é destacado como central para que os professores desenvolvam práticas pedagógicas inovadoras, éticas e contextualmente fundamentadas. Além disso, discute-se a importância da aprendizagem visível e da integração curricular de projetos tecnológicos, como exemplificado por Moran (2013). Conclui-se que a formação inicial e continuada de professores deve ir além da instrumentalização técnica, promovendo a reflexão crítica, a autonomia e a criatividade pedagógica como formas de resistência aos discursos deterministas sobre tecnologia na educação.

Palavras-chaves: Formação docente; Tecnologias digitais; Educação e tecnologia; Mediação crítica; Tecnofilia e tecnofobia.

Abstract: This article discusses the role of teacher training in the critical and contextualized use of Digital Information and Communication Technologies (TDIC) in education, seeking alternatives between the extremes of technophilia and technophobia. Based on authors such as Cupani (2020), Fluckiger (2024), Kap (2023), Pedrosa, Costa and Mamede-Neves (2021) and Moran (2013), the study analyzes the utopian and dystopian discourses that mark the educational field and the impacts of these discourses in the training of teachers. The research addresses the emergence of a third way, which proposes a critical, situated and conscious educational media, guided by the reconhecimento of technologies such as social, political and cultural constructions. The concept of teaching agency, according to Kap (2023),

¹ Doutoranda em Educação pela Unesa. Mestre em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); MBA em Educação Corporativa e Gestão do Conhecimento pelo centro universitário Estácio de Santa Catarina. Bacharel e licenciada em Letras pela UNICAMP; licenciada em Pedagogia e Letras Inglês pela ETEP. Atua na coordenação e na docência da Wyden; também é professora da escola básica do grupo Atmo. Tem experiência em Educação, atuando nas áreas de linguagem, comunicação, metodologia, formação docente, projetos interdisciplinares, gravação de vídeos e podcasts, confecção de apostilas de exercícios, além de revisão de material corporativo.

is highlighted as central for teachers to develop innovative, ethical and contextually informed pedagogical practices. Furthermore, the importance of visual learning and curricular integration of technological projects is discussed, as exemplified by Moran (2013). It is concluded that the initial and continued training of teachers must go beyond technical instrumentalization, promoting critical reflection, autonomy and pedagogical creativity as forms of resistance to deterministic discourses on technology in education.

Keywords: : Teacher training; Digital technologies; Education and technology; Critical Media; Technophilia and technophobia.

Resúmen: Este artículo analiza el papel de la formación docente en el uso crítico y contextualizado de las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación (TDIC) en la educación, buscando alternativas entre los extremos de la tecnofilia y la tecnofobia. Basado en autores como Cupani (2020), Fluckiger (2024), Kap (2023), Pedrosa, Costa y Mamede-Neves (2021) y Moran (2013), el estudio analiza los discursos utópicos y distópicos que marcan el campo educativo y los impactos de estos discursos en la formación docente. La investigación aborda el surgimiento de una tercera vía, que propone una mediación docente crítica, situada y consciente, basada en el reconocimiento de las tecnologías como construcciones sociales, políticas y culturales. El concepto de agencia docente, según Kap (2023), se destaca como central para que los docentes desarrollen prácticas pedagógicas innovadoras, éticas y contextualizadas. Además, se discute la importancia del aprendizaje visible y la integración curricular de proyectos tecnológicos, como lo ejemplifica Moran (2013). Se concluye que la formación inicial y continua docente debe ir más allá de la instrumentalización técnica, promoviendo la reflexión crítica, la autonomía y la creatividad pedagógica como formas de resistencia a los discursos deterministas sobre la tecnología en la educación.

Palabras clave: Formación docente; Tecnologías digitales; Educación y tecnología; Mediación crítica; Tecnofilia y tecnofobia.

1 Introdução

Ao som de Rocket Man, de Elton John, um avestruz coloca acidentalmente óculos 3 D e passa a ver o mundo com outros olhos. Ele não vê mais o deserto em que estava fisicamente, mas toda a imensidão de um céu que se abre à sua frente. É tomado por um entusiasmo e seus olhos espelham o céu, foco de sua vontade. Tenta voar sem sucesso, ensaia e testa várias vezes, e não consegue sair do chão. É visto com estranhamento pelos seus pares. Não é o mesmo avestruz de antes, agora ele precisa voar. Convicto, sem os óculos, na cena final, ele ganha fôlego e consegue levantar voo. E nos últimos segundos do vídeo, lemos: Nós fazemos o que não poderia ser feito, para que você faça o que não poderia fazer (Fonte: <https://encurtador.com.br/x1Wrs>).

Trata-se de uma propaganda de artefatos tecnológicos. A despeito disso, a peça publicitária traduz em muitos sentidos os discursos sobre tecnologia. Inclusive na educação. Qual a promessa da tecnologia? É ampliar os nossos horizontes, nos permitindo fazer o que antes não poderíamos? Facilitar a rotina, nos oferecer velocidade e nos entregar uma realidade que antes não era vista? A tecnologia não é mesmo irresistível?

2 Entre a tecnofilia e a tecnofobia

Nas últimas décadas, a crescente presença das Tecnologias de Informação e Comunicação, TIC (e, mais recentemente, das TDIC - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), no campo educacional tem provocado transformações

profundas nas práticas pedagógicas, nas formas de mediação docente e nas expectativas sociais em torno da escola. A educação, tradicionalmente estruturada em torno de relações presenciais e materiais didáticos e físicos, passou a conviver com plataformas digitais, recursos interativos e ambientes virtuais de aprendizagem, impondo aos professores novos desafios relacionados à gestão do conhecimento, ao engajamento dos estudantes e ao próprio sentido do ato de ensinar. Este contexto de inovação acelerada tem tensionado o trabalho docente, exigindo uma formação inicial e continuada que vá além da mera adaptação técnica às ferramentas emergentes.

Entretanto, as respostas institucionais e individuais frente a esse cenário têm oscilado entre dois polos extremos: a tecnofilia e a tecnofobia. Por um lado, a tecnofilia, como destaca Cupani (2020), manifesta-se em discursos e políticas educacionais que apostam de forma quase messiânica nas tecnologias como soluções universais para os problemas da educação. Tal postura, baseada em uma visão utópica e determinista, tende a superestimar o papel das ferramentas digitais, ignorando os contextos socioculturais, as desigualdades de acesso e as mediações pedagógicas necessárias. Por outro lado, a tecnofobia, descrita por Sardenberg (2021) como uma resistência muitas vezes marcada por temor, desconfiança e rejeição, associa o uso das tecnologias a ameaças à qualidade educativa, à formação humanística e ao próprio vínculo professor-aluno, cultivando um discurso de proteção à escola frente a uma suposta invasão tecnológica.

Diante desse cenário de extremos, torna-se imprescindível a construção de uma abordagem crítica e mediada no campo da formação docente. Como argumentam Cupani (2020) e Sardenberg (2021), é fundamental superar tanto o entusiasmo acrítico quanto o rechaço generalizado, reconhecendo que as tecnologias são produtos sociais e culturais, carregados de intencionalidades e inseridos em dinâmicas de poder. O professor não pode ser reduzido a um mero operador técnico, tampouco assumir uma postura imobilista frente às demandas da cultura digital. A formação docente precisa, portanto, capacitar o professor para uma leitura crítica e situada das tecnologias, desenvolvendo sua capacidade de agência pedagógica e sua autonomia na escolha e no uso dos recursos digitais.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo é discutir a importância da formação de professores no posicionamento crítico entre as visões utópicas e distópicas sobre a tecnologia na educação. A proposta é analisar como os cursos de formação inicial e continuada devem oferecer aos docentes instrumentos teóricos e práticos para que compreendam as dimensões políticas, culturais e pedagógicas das TDIC, desenvolvendo uma mediação consciente e ética no processo de ensino-aprendizagem.

3. Discursos sobre tecnologia: entre o encantamento e a desconfiança – impactos na formação docente

3.1 Abordagens utópicas e distópicas da tecnologia na educação

O debate contemporâneo acerca do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na educação é marcado por discursos antagônicos que oscilam entre o encantamento utópico e a desconfiança distópica. Segundo Fluckiger (2024), esses discursos são sustentados por mitos persistentes que permeiam as políticas públicas e os imaginários educacionais, produzindo impactos diretos na formação docente e nas representações sociais sobre o papel da tecnologia na escola.

O discurso utópico, caracterizado pelo encantamento, parte da suposição de que as tecnologias digitais possuem um poder intrínseco de transformação educacional. Fluckiger (2024) identifica três mitos estruturantes dessa visão: a existência ontológica de uma entidade chamada "o digital", a crença nos efeitos diretos da tecnologia sobre a aprendizagem e a expectativa de que as tecnologias, por si só, promoveriam uma transformação estrutural do sistema educativo. Essas narrativas, alimentadas por interesses políticos e mercadológicos, difundem a ideia de que o simples acesso a recursos tecnológicos resultaria automaticamente em inovação pedagógica, melhoria do desempenho escolar e inclusão digital.

No âmbito da formação docente, essa perspectiva utópica tende a produzir uma idealização da tecnologia, levando à crença de que a competência pedagógica estaria diretamente vinculada à adoção irrestrita de dispositivos tecnológicos. Tal visão desconsidera o caráter contextual e situado das práticas docentes, além de ignorar as mediações didáticas necessárias para integrar criticamente as tecnologias ao processo educativo. O resultado é uma formação baseada na instrumentalização técnica, onde o professor é concebido como mero executor de prescrições metodológicas orientadas por políticas tecnodeterministas.

Por outro lado, o discurso distópico, associado à desconfiança, emerge como reação crítica ao otimismo tecnológico. Embora Fluckiger (2024) destaque que este polo não seja tão fortemente representado nos documentos institucionais analisados por ele, a resistência docente à adoção de tecnologias pode ser compreendida como resposta à frustração gerada pelas promessas não cumpridas. Os ciclos históricos de ilusão e desilusão com as tecnologias educacionais (Cuban, 2001, apud Fluckiger, 2024) reforçam o ceticismo de professores que vivenciaram processos de implantação tecnológica que não se concretizaram em melhorias efetivas nas condições de ensino e aprendizagem.

Essa resistência, porém, muitas vezes é interpretada como conservadorismo ou imobilismo por parte de gestores e formuladores de políticas públicas, que reproduzem o discurso da "urgência da inovação" (Fluckiger, 2024). Tal enquadramento contribui para tensionar ainda mais a formação docente, produzindo um ambiente de pressão para a adesão tecnológica sem que haja, de fato, espaço para a reflexão crítica sobre as reais possibilidades e limitações das TDIC.

Fluckiger (2024) argumenta que a superação desses mitos exige uma formação docente pautada por uma vigilância epistemológica, capaz de desconstruir os pressupostos difusionistas e deterministas que permeiam os discursos institucionais. Essa formação deve promover o desenvolvimento de uma postura crítica frente às tecnologias, entendendo-as como construções sociais cujos significados, usos e impactos variam conforme os contextos e as intencionalidades pedagógicas.

Ao invés de aderir cegamente ao encantamento ou sucumbir à desconfiança, os professores precisam ser preparados para exercer uma agência pedagógica informada, que os capacite a tomar decisões fundamentadas sobre quando, como e

por que utilizar determinados recursos tecnológicos. Para isso, é fundamental que a formação docente incorpore análises críticas das políticas educacionais, das relações entre mercado e escola e das próprias condições materiais e culturais em que o trabalho docente se realiza.

Em síntese, a análise de Fluckiger (2024) revela que tanto os discursos utópicos quanto os distópicos, se não devidamente problematizados, podem limitar a autonomia docente, seja pela idealização acrítica das tecnologias, seja pela recusa imobilizadora da inovação. A formação de professores, portanto, deve caminhar na direção de uma abordagem crítica e contextualizada, que valorize a reflexão sobre os usos pedagógicos das TDIC e promova a construção de práticas realmente emancipadoras.

3.2 Caminhos e entraves da tecnologia na escola: smartphones, games e distrações

A incorporação das tecnologias móveis, especialmente dos smartphones, na educação escolar tem produzido um campo de tensões entre suas potencialidades pedagógicas e os riscos associados a seu uso acrítico². No estudo "Educação em tempos de smartphones", Quiroga e Bessa (2024) destacam a dupla face desses dispositivos, que, ao mesmo tempo em que podem ampliar o acesso à informação e possibilitar novas formas de comunicação e interação, também funcionam como instrumentos de vigilância, controle e *dessubjetivação*. Os autores alertam para os impactos negativos sobre o aparato cognitivo dos estudantes, a privacidade e a autonomia pedagógica, ressaltando o papel da escola como espaço de resistência crítica frente ao avanço de uma cultura digital cada vez mais orientada por interesses comerciais e de monitoramento. A crítica permanente ao paradigma da conectividade, defendida pelos autores, evidencia que o enfrentamento dessas problemáticas deve estar presente na formação docente, evitando apropriações tecnicistas e ingênuas dos recursos tecnológicos.

De modo complementar, Carvalho (2024) em "Entre games, distrações e solidões" explora os dilemas vivenciados nas salas de aula a partir do uso excessivo de smartphones, com destaque para a crescente distração, a perda de foco e os impactos na saúde mental dos estudantes. O autor aponta o paradoxo entre os benefícios pedagógicos que algumas iniciativas de gamificação e aprendizagem móvel podem proporcionar e os efeitos deletérios da hiperconectividade, como ansiedade, dependência e solidão escolar.

Os prejuízos às crianças pelo uso excessivo das telas também encontram reforço em outros autores, como Desmurget (2021) que denuncia que o tempo gasto diante das telas é predominantemente recreativo e passivo, sem envolver criação, reflexão ou aprendizado real³. Crianças e adolescentes utilizam dispositivos

² Em janeiro deste ano, 2025, o presidente Lula sancionou a lei que proíbe o celular nas escolas públicas e privadas. Mas o debate ainda persiste entre educadores: há quem defenda o uso do dispositivo, acentuando as suas potencialidades, sobretudo em escolas que não possuem computadores para os alunos. E há os que aplaudem a lei, alertando para os prejuízos que o celular promove na concentração das crianças. De qualquer forma, entendemos que os estudos mencionados trazem reflexões pertinentes na relação tecnologia-educação.

³ O excesso de telas (e não o uso da tecnologia na educação) é muito criticado pelo "tempo roubado" da infância, das atividades físicas, dos estudos e dos relacionamentos sociais. Segundo Desmurget (2021) e Haidt (2023), há sérios comprometimentos na concentração e na saúde mental causados

principalmente para consumir vídeos, jogos e redes sociais, o que compromete sua capacidade de atenção, linguagem e pensamento crítico. O autor argumenta que o tempo roubado das atividades motoras, como brincar ao ar livre ou praticar esportes, é insubstituível. A falta de movimento afeta não só a saúde física — aumentando riscos de obesidade e problemas cardiovasculares — como também o amadurecimento cerebral e emocional. “Para se construir, a criança pequena precisa também se entediar, sonhar, imaginar, criar, agir em vez de reagir. É fundamental deixá-la por vezes construir suas atividades, oferecendo-lhe a possibilidade de explorar o mundo, em vez de submetê-la constantemente ao seu frenesi invasivo e incitante.” (DESMURGET, 2021)

Outro efeito danoso do excesso de telas é apresentado por Haidt (2023) que associa a explosão das redes sociais ao aumento alarmante de ansiedade, depressão e automutilação entre adolescentes, principalmente meninas. O uso passivo das redes — focado em comparação social e busca por validação — cria um ambiente emocionalmente tóxico. Para adolescentes, que estão em uma fase crítica de formação de identidade, ser exposto repetidamente a imagens idealizadas da vida alheia gera sentimentos de inadequação e baixa autoestima.

Assim como Desmurget, ele enfatiza que a perda de experiências corporais e comunitárias, como atividades físicas e convívio presencial, agrava o isolamento, fragilizando ainda mais a saúde mental dos jovens. Talvez os efeitos da hiperconexão possam ser mais perturbadores, como sugere a série da Netflix *Adolescência* (2025). Ela retrata como a exposição constante às redes sociais e a pressão por validação online contribuem para a ansiedade, a baixa autoestima e o isolamento. Assim como apontam Desmurget e Haidt, a série mostra adolescentes imersos o tempo todo em conteúdos competitivos e desagregadores, cada vez mais distantes de experiências físicas e de relações socioemocionais importantes. *Adolescência* dialoga com as críticas dos autores ao apresentar os impactos significativos na formação emocional e psicológica de jovens, sem o equilíbrio entre mundo digital e mundo real.

Essas crianças e adolescentes desconectados, aéreos, sem foco e ansiosos estão em sala de aula. Mas essa postura de desatenção, desconexão e ansiedade também não estaria presente no ambiente adulto? Uma espécie de mal-estar da pressa que talvez tenha origem no excesso de telas – e nas interrupções e fragmentações que esse novo espaço nos oferece.

Nicholas Carr (2012), há mais de 10 anos, inicia o *O que a internet está fazendo com os nossos cérebros* confessando a sua dificuldade de concentração e da batalha travada ao ler textos grandes – e sua falta de paciência ao conversar com colegas e familiares enquanto está “perdendo tempo”. Ao buscar as razões para essa “crise” de concentração e falta de foco, ele encontra o indivíduo *moderno*, conectado, com um pensamento em rede, rápido, que responde às notificações “urgentes” a todo o momento. Esse sujeito é interrompido o tempo todo. Essa interrupção que é natural da internet, não era/é natural para o cérebro humano, acostumado ao pensamento linear e com outra velocidade. Essa rotina “eficaz” das redes apresenta a sua conta. E fora das telas. Carr sugere que mesmo longe das telas estamos “dentro das telas”.

A formação docente, nesse contexto, enfrenta o desafio de equilibrar o emprego da tecnologia com uma mediação ética e responsável, que considere os riscos de um neocolonialismo digital e de uma pedagogia orientada por lógicas de consumo e

por muitas horas de smartphone. Apresentei um resumo no E-TIC 2025 a respeito desse tema intitulado “Geração em tela: os impactos da hiperconexão na infância e adolescência”.

engajamento superficial. Os autores convergem na defesa de uma formação que promova o uso crítico, ético e contextualizado das tecnologias na escola, reconhecendo os múltiplos atravessamentos sociais, cognitivos e culturais envolvidos.

3.3 Formação docente crítica e contextualizada no uso da tecnologia: a emergência de uma terceira via entre o prometeico e o fáustico

Os discursos polarizados (a tecnofilia e a tecnofobia) representados pelas metáforas *prometeica* e *fáustica*, conforme proposto por Pedrosa, Costa e Mamede-Neves (2021), tem gerado impasses significativos no campo educacional, especialmente no que concerne à capacitação crítica e contextualizada dos professores.

Os posicionamentos prometeicos, profundamente enraizados em uma visão determinista e progressista da tecnologia, entendem os recursos digitais como solução universal para os desafios da educação. Essa perspectiva, caracterizada por um otimismo exacerbado, desconsidera os contextos socioeconômicos, culturais e estruturais que modulam o acesso, a apropriação e o impacto das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem (Pedrosa et al., 2021). Por outro lado, o polo fáustico adota uma postura de ceticismo radical, que vê na tecnologia uma ameaça à qualidade pedagógica, à formação humanística e à equidade educacional.

Frente a essa dicotomia, emerge a proposta de uma terceira via, que se distancia tanto da celebração acrítica das tecnologias quanto da sua rejeição absoluta. Esta abordagem, defendida por Pedrosa, Costa e Mamede-Neves (2021), fundamenta-se em uma perspectiva crítica e ponderada, que reconhece a tecnologia como fenômeno social, histórico, político e culturalmente situado. Inspirada em autores como Feenberg (2003) e Selwyn (2017), essa terceira via propõe uma formação docente que considere as múltiplas ambiguidades das tecnologias e que capacite o professor para analisar suas potencialidades e limitações em função dos contextos específicos em que atua.

No âmbito dessa concepção, a formação docente crítica e contextualizada implica desenvolver competências analíticas que vão além da mera instrumentalização técnica. Trata-se de promover a compreensão de que as tecnologias não são neutras, mas carregam intencionalidades e refletem relações de poder que atravessam as políticas educacionais e as práticas pedagógicas. Como alertam os autores, é necessário preparar o professor para um uso pedagógico consciente, que considere os impactos sociais, econômicos e culturais da mediação tecnológica no processo educativo.

Além disso, a adoção de uma terceira via na formação docente demanda uma abordagem problematizadora e situada, capaz de dialogar com a realidade vivida pelos professores e seus alunos, especialmente em cenários de desigualdade digital, como evidenciado de forma dramática durante a pandemia da COVID-19. Essa postura crítica requer que a formação ofereça ao docente ferramentas para identificar e superar as armadilhas do solucionismo tecnológico, bem como para resistir à tentação de uma crítica imobilizadora e pessimista.

3.4 Terceira via: mediação, subjetividade e agência docente no ato de ensinar

O ato de ensinar, no contexto contemporâneo, atravessado por múltiplas mediações tecnológicas e culturais, demanda do professor um reposicionamento que vai além da reprodução de métodos ou do uso técnico de ferramentas. A mediação docente torna-se, nesse cenário, um processo eminentemente subjetivo e situado, onde a agência do professor se configura como elemento central para a construção de experiências de aprendizagem críticas, significativas e emancipadoras.

Miriam Kap (2023), ao problematizar o campo da didática e suas expansões, propõe a superação da visão instrumental e normativa do ensino. A autora evidencia que o professor não pode ser reduzido a um simples executor de metodologias prescritas ou um curador de conteúdos organizados externamente. Pelo contrário, sua atuação requer engajamento subjetivo e performativo, capaz de produzir rupturas nos modelos tradicionais e de dialogar com as subjetividades emergentes no contexto educacional.

Nesse sentido, o conceito de agência docente, como apresentado por Kap (2023), refere-se à capacidade de o professor intervir criticamente no processo educativo, tomando decisões pedagógicas que considerem as condições históricas, sociais e culturais em que os sujeitos da aprendizagem estão inseridos. Essa agência implica reconhecer-se como sujeito de práticas que são ao mesmo tempo políticas, afetivas e cognitivas. O professor, enquanto agente, não apenas implementa práticas – mas ele é sobretudo o *inventor* das práticas, ressignificando-as, transformando-as a partir de um diálogo ativo com o contexto.

Exemplos de mediação crítica incluem a criação de projetos pedagógicos que integrem linguagens multimodais e ambientes digitais como espaços de produção cultural e política. Um professor pode propor aos estudantes a elaboração de podcasts críticos sobre movimentos sociais contemporâneos, incentivando-os a pesquisar, interpretar fontes e expressar-se utilizando ferramentas digitais, mas com foco em uma narrativa própria e situada.

Nesse caso, o professor não atua como um simples facilitador tecnológico, mas como um mediador que problematiza as fontes, os discursos e as representações, estimulando a construção de uma leitura crítica da realidade.

Outro exemplo reside na curadoria participativa de conteúdos digitais. Diferente da curadoria tradicional, onde o professor seleciona materiais a partir de uma lógica expositiva e hierárquica, uma mediação crítica pode envolver os estudantes na escolha e na análise dos recursos utilizados em sala, como vídeos, memes ou postagens em redes sociais, promovendo a discussão sobre os sentidos ideológicos e os impactos desses conteúdos na formação de subjetividades.

Kap (2023) enfatiza a importância de reconhecer que as tecnologias educacionais são ambientes, e não meramente ferramentas neutras. Por isso, a mediação docente precisa se configurar como um espaço de resistência e criatividade, no qual o professor mobiliza sua agência para tensionar os usos hegemônicos das tecnologias, promovendo apropriações contra hegemônicas, capazes de ampliar a participação dos estudantes e estimular processos de autoria e protagonismo.

O conceito de agência, nesse contexto, ganha densidade ao ser compreendido como uma força relacional, atravessada por afetos, saberes, culturas e conflitos. Não se trata de uma ação isolada ou individualizada, mas de uma construção intersubjetiva, na qual o professor se reconhece como produtor de significados e como

sujeito político no espaço educacional. Sua prática mediadora emerge, assim, como uma resposta situada às demandas de inclusão, diversidade e justiça social.

Portanto, a mediação docente crítica, fundamentada em uma concepção ampliada de subjetividade e agência, rompe com a ideia de um professor que apenas transmite conhecimento e administra dispositivos tecnológicos. A autora propõe uma *didática indisciplinada*, criativa e eticamente comprometida com a formação de sujeitos capazes de ler o mundo criticamente e de atuar na transformação social. Nesse percurso, o professor se torna não apenas mediador de aprendizagens, mas também mediador de sentidos, afetos e possibilidades de emancipação.

3.5 Metodologias, formação e gesto docente

Aprendizagem visível e o uso da tecnologia

As novas abordagens sobre o uso da tecnologia na educação apontam para a necessidade de superar práticas meramente instrumentais e promover processos formativos que estimulem a construção ativa do conhecimento. Moran (2013) propõe um modelo de integração tecnológica progressiva, no qual as escolas avançam de uma fase inicial de uso administrativo e operacional das tecnologias para uma etapa de integração pedagógica efetiva, culminando na revisão de seus projetos político-pedagógicos e metodologias curriculares. Essa transformação implica a adoção de estratégias que promovam a interação, a autoria e a construção colaborativa do conhecimento, como as *WebQuests*, a criação de blogs educacionais e o uso de mapas conceituais. Nesse contexto, o papel do professor passa de transmissor de conteúdos para mediador de aprendizagens, responsável por orientar os alunos em processos de pesquisa, análise crítica e produção de sentido frente à multiplicidade de informações digitais.

Convergindo com essa perspectiva, o estudo "Tornando a Aprendizagem Visível" enfatiza o desenvolvimento da metacognição como estratégia fundamental para aprofundar o pensamento dos estudantes e dar visibilidade aos processos cognitivos envolvidos na aprendizagem. A tecnologia, nesse caso, não é tratada como um fim em si mesma, mas como um meio para favorecer a reflexão, a autoavaliação e a construção de significados. Os autores destacam a importância de práticas pedagógicas que incentivem os alunos a explicitar seus raciocínios, analisar os próprios processos de aprendizagem e desenvolver competências de pensamento crítico (aprendizagem visível). A articulação entre as propostas de Moran (2013) e as estratégias metacognitivas discutidas no segundo texto aponta para um modelo de integração tecnológica pautado na intencionalidade pedagógica, na promoção da autonomia discente e na construção de uma cultura escolar centrada na aprendizagem significativa e contextualizada.

Tecnologia e currículo: um exemplo de integração com a Plataforma Significa

Como tem sido discutido ao longo do texto, há uma série de entraves na relação tecnologia-escola e um deles é que o uso produtivo e criativo dos dispositivos tem se mostrado com frequência uma experiência fragmentada e isolada e não algo que se integre ao currículo.

Quando há um movimento contrário, e as instituições de ensino de fato conseguem associar aos seus currículos formações continuadas que propiciam projetos e programas com práticas pedagógicas relacionadas à tecnologia, o resultado é outro. A título de exemplo, pode-se apresentar o uso da Plataforma Significa em uma escola particular de Campinas-SP⁴.

Trata-se de uma metodologia associada ao programa do fundamental 2, abrangendo todos os professores, vinculada à avaliação, integrada ao calendário e aos propósitos de garantir o desenvolvimento discente. Todo o trabalho é orientado e produzido usando ferramentas tecnológicas e alinha-se à BNCC (Base Nacional Comum Curricular) por representar a convergência de uma perspectiva multidisciplinar, e propiciar o engajamento e autonomia discente. O processo de pesquisa envolve escolha das fontes, seleção e organização da informação, competência linguística (de leitura e escrita), letramento digital e leitura do mundo. O processo de interação entre professor-orientador e aluno se dá por meio de reuniões virtuais (google meet), email e chat no classroom (<https://classroom.google.com>) e, sobretudo, pela Plataforma Significa (<https://site.significa.app/>). O trabalho é feito por etapas, postado na Plataforma Significa, o que permite não apenas o gerenciamento e avaliação por parte do professor-orientador, como registrar evidências de aprendizagem.

A metodologia envolve uma autoavaliação ao longo do processo, alimentando a autonomia do aluno, incentivando o aprender a aprender. Cabe ao professor-orientador apresentar desde os primeiros passos de ferramentas de edição de texto e filtros de pesquisa até oferecer outras que podem contribuir com o trabalho. De início, as ferramentas indicadas são: *Forms* (para questionário), infográfico, linha do tempo ou mapa mental no *Padlet*, portfólio no *Book Creator*.

O uso da tecnologia neste caso não substitui o docente e não é um exemplo isolado em uma aula. Mas integra-se ao aprender a fazer pesquisa individual em um longo período formativo, que envolve letramento digital, postura mais crítica dos alunos frente às informações e fontes, distanciando-se de um “mero consumidor digital”, reforçando práticas investigativas significativas. A ferramenta neste caso (Plataforma Significa) permite maior registro, gestão e avaliação do processo de aprendizagem, promovendo engajamento e desenvolvimento de competências digitais.

Considerações finais

O percurso teórico e analítico desenvolvido ao longo deste artigo evidencia a complexidade e os desafios que envolvem a formação docente para o uso das tecnologias digitais na educação. A metáfora inicial do avestruz que, ao colocar os óculos, amplia sua percepção de mundo, ilustra o movimento de transformação exigido dos professores no atual cenário educacional: mais do que consumidores passivos de ferramentas tecnológicas ou vítimas de modismos educacionais, os

⁴ O emprego produtivo da tecnologia integrada ao currículo da escola básica está caminhando do discurso à prática aos poucos. Um estudo de caso envolvendo a Plataforma Significa no desenvolvimento de projeto de pesquisa individual para alunos do fundamental 2 foi apresentado no E-TIC 2025, sob o título “Pesquisa orientada com tecnologia no ensino fundamental: um estudo de caso com uso da Plataforma Significa”.

docentes precisam aperfeiçoar constantemente uma visão crítica e situada sobre as TDIC.

Ao longo do texto, foi possível observar como os discursos utópicos e distópicos, analisados por autores como Cupani (2020) e Fluckiger (2024), têm impactado a formação de professores, ora promovendo uma adesão acrítica e entusiasta aos recursos digitais, ora alimentando resistências marcadas pelo medo e pela desconfiança. A proposta da terceira via, fundamentada por Pedrosa, Costa e Mamede-Neves (2021), emerge como uma alternativa potente, propondo uma formação que reconheça a tecnologia como fenômeno social, político e cultural, cujos usos pedagógicos precisam ser sempre mediados por uma intencionalidade crítica.

A mediação docente, analisada a partir das contribuições de Miriam Kap (2023), amplia essa discussão ao enfatizar a centralidade da subjetividade e da agência no ato de ensinar. O professor, enquanto agente, não apenas utiliza tecnologias, mas decide, cria e transforma suas práticas pedagógicas, assumindo-se como protagonista na construção de experiências de aprendizagem significativas. Nesse processo, práticas como a aprendizagem visível e a integração curricular de projetos mediados por tecnologia, conforme apontado por Moran (2013), demonstram que o uso das TDIC pode promover não apenas inovação metodológica, mas também o fortalecimento da autonomia discente e o desenvolvimento de competências críticas e investigativas.

Dessa forma, superar os extremos entre a tecnofilia e a tecnofobia requer um investimento consistente na formação docente inicial e continuada, que promova não só o domínio técnico, mas, sobretudo, a reflexão crítica, a criatividade pedagógica e a capacidade de agir de modo contextualizado. A tecnologia, em si, não garante transformação educacional. O elemento decisivo continua sendo o professor, sua capacidade de mediação crítica, sua agência pedagógica e seu compromisso ético com uma educação socialmente justa e emancipadora.

Formar docentes para esse desafio é, portanto, um passo fundamental para que a escola seja, de fato, um espaço de consciência, criticidade e intencionalidade pedagógica.

Referências Bibliográficas

CUPANI, A. Modalidades da tecnologia e suas consequências culturais. **Revista Dialectus**, Fortaleza, ano 9, n. 17, p. 82-95, maio/ago. 2020. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/54771/1/2020_art_acupani.pdf. Acesso em 25 de março de 2025.

CUNHA, Janaína Pereira da; DINIZ, Adelaide Lopes Fiúza; SANTOS, Gilvamarque Pereira dos. **Tornando a aprendizagem visível**: a metacognição como estratégia na construção de profundidade do pensamento dos estudantes. Disponível em: <https://encurtador.com.br/D8dzd>. Acesso em: 27 maio 2025.

De CARVALHO, Pedro Neves Gonçalves Franco. **Entre Games, Distrações e Solidões**: o uso de Tecnologias Móveis na Sala de Aula e suas Implicações. Disponível em: <https://encurtador.com.br/ddnwn>. Acesso em: 2 jun 2025.

DESMURGET, Michel. **A fábrica de cretinos digitais**: Os perigos das telas para as crianças. Tradução Mauro Pinheiro. São Paulo: Vestígio, 2021.

FLUCKIGER, Cédric.; FERREIRA, Diego. Tecnologias digitais de informação e comunicação na Educação: dos mitos às abordagens críticas. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 21, p. 11355, 2024. <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20240002>. Acesso em: 28 abr. 2025.

KAP, Miriam. Nuevos agenciamientos en el campo de la didáctica: mediaciones, subjetividades y prácticas emergentes. **Prax. Educ.**, Santa Rosa, v. 27, n. 1, p. 53–74, jun. 2023. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270106>. Acesso em: 29 abril 2025.

MORAN, José. Integrar as tecnologias de forma inovadora. In: **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Papirus, 2013, p. 36-46. Disponível em: <https://encurtador.com.br/bjMgD>. Acesso em: 1 jun 2025.

PEDROSA, Stella Maria Peixoto de Azevedo; COSTA, Ana Valéria de Figueiredo da; MAMEDE-NEVES, Maria Aparecida Campos. Entre fáusticos e prometeicos: a busca de uma terceira via para a utilização das tecnologias na educação. **Revista UFG**, v. 21, n. 27, 2021. DOI: 10.5216/revufg.v21.69966. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/69966>. Acesso em: 28 abr. 2025.

QUIROGA, Fernando Lionel.; BESSA, Rosângela. **A educação em tempos de smartphones e redes sociais**: por uma crítica permanente no enfrentamento da dessubjetivação e monitoramento. <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2024.51341>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tl/a/D7ZDsHqWJyMYNs3HVKfqrDN/>. Acesso em: 25 maio 2025.

SARDENBERG, Thiago.; MAIA, Helenice. Tecnologia: concepções à luz da Filosofia. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 15, n. 00, p. e023018, 2024. DOI: 10.20396/rfe.v15i00.8671978. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8671978>. Acesso em: 28 abr. 2025.

REFERÊNCIA COMPLEMENTAR

ADOLESCÊNCIA. Direção: Jamie Dooner, Amy Schatz. Estados Unidos: Netflix, 2023. Disponível em: <https://www.netflix.com>. Acesso em: 2 abril 2025.

ANDRADE, J. P. **Aprendizagens Visíveis**: Experiências teórico-práticas em sala de aula. São Paulo: Panda Educação 2021.

BENDER, W. N. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Trad. Fernando de Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: Penso, 2014.

CARR, Nicholas. **O que a internet está fazendo com o nosso cérebro**: a geração superficial. Tradução: Pedro Jorgensen Jr. Rio de Janeiro: Agir, 2011.

HAIDT, Jonathan. **A geração ansiosa**: como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais. Tradução Lígia Azevedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

Editorial


Editor-chefe:

Vicente de Paulo Augusto de Oliveira Júnior
Centro Universitário Fanor Wyden
vicente.augusto@wyden.edu.br

Editor responsável:

Raimundo Rigoberto B. Xavier Filho
Centro Universitário Fanor Wyden
raimundo.bfilho@wyden.edu.br

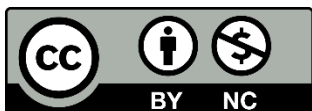
Autor(es):

Gabriela Vieira de Campos Meirelles 
Centro Universitário Metrocamp Wyden
gabriela.meirelles@wyden.edu.br
Contribuição: *Contextualização, escrita e desenvolvimento.*

Submetido em:**Aprovado em:****Publicado em:****DOI:****Financiamento:****Como citar este trabalho:**

(ABNT)

(APA)



© 2025 Revista de Educação à Distância. Centro Universitário Fanor Wyden – UniFanor Wyden. Este trabalho está licenciado sob uma licença *Creative Commons* Atribuição - Não comercial - Compartilhar 4.0 Internacional CC-BY NC 4.0 Internacional).