

**DOCÊNCIA, EDUCAÇÃO DIGITAL E TECNOLOGIAS INTELIGENTES:
APROXIMAÇÕES CRÍTICAS A PARTIR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

*TEACHING, DIGITAL EDUCATION AND SMART TECHNOLOGIES: CRITICAL
APPROACHES FROM TEACHER TRAINING*

*ENSEÑANZA, EDUCACIÓN DIGITAL Y TECNOLOGÍAS INTELIGENTES:
ENFOQUES CRÍTICOS DESDE LA FORMACIÓN DOCENTE*

Alex de Oliveira Serafim

Alyne B. F. Virino Ricarte

Luciana Barreiros de Lima

Tainá de Freitas Ribeiro

Gabriela Vieira de Campos Meirelles

RESUMO: O avanço das tecnologias digitais na educação tem provocado mudanças significativas nas práticas e concepções da docência no ensino superior. Em particular, a incorporação de plataformas educacionais, inteligência artificial e modelos de ensino a distância reconfigura os modos de ensinar e aprender, exigindo análises críticas sobre seus impactos. Este artigo propõe uma reflexão fundamentada nos autores estudados ao longo da disciplina, articulando as transformações tecnológicas com os processos formativos docentes. A partir das categorias de datificação, plataformização, subjetividade, inovação e currículo, discute-se a tensão entre promessas de modernização e práticas de precarização. O texto defende que a formação docente não pode se restringir a uma lógica instrumental, mas deve ser ancorada em princípios éticos, em mediações críticas e na justiça social. Como contribuição, apresenta-se uma síntese teórica e uma proposta de caminhos formativos para docentes, considerando os desafios impostos pelas tecnologias no contexto educacional contemporâneo.

Palavras-chave: Docência no ensino superior; Educação digital; Inteligência artificial; Plataformização; Formação crítica.

ABSTRACT: The advancement of digital technologies in education has brought about significant changes in the practices and conceptions of teaching in higher education. In particular, the incorporation of educational platforms, artificial intelligence, and distance learning models reconfigures the ways of teaching and learning, demanding critical analyses of their impacts. This article proposes a reflection based on the authors studied throughout the course, articulating technological transformations with teacher training processes. Using the categories of datafication, platformization, subjectivity, innovation, and curriculum, the tension between promises of modernization and practices of precarization is discussed. The text argues that teacher training cannot be restricted to an instrumental logic, but must be anchored in ethical principles, critical mediations, and social justice. As a contribution, a theoretical synthesis and a proposal for training pathways for teachers are presented, considering the challenges posed by technologies in the contemporary educational context.

Keywords: Teaching in higher education; Digital education; Artificial intelligence; Platformization; Critical thinking.

RESUMÉN: El avance de las tecnologías digitales en la educación ha generado cambios significativos en las prácticas y concepciones de la docencia en la educación superior. En particular, la incorporación de plataformas educativas, inteligencia artificial y modelos de aprendizaje a distancia reconfigura las formas de enseñar y aprender, exigiendo análisis críticos de sus impactos. Este artículo propone una reflexión basada en los autores estudiados a lo largo del curso, articulando las transformaciones tecnológicas con los procesos de formación docente. Utilizando las categorías de datificación, plataformización, subjetividad, innovación y currículo, se discute la tensión entre las promesas de modernización y las prácticas de precarización. El texto argumenta que la formación docente no puede restringirse a una lógica instrumental, sino que debe anclarse en principios éticos, mediaciones críticas y justicia social. Como contribución, se presenta una síntesis teórica y una propuesta de itinerarios de formación docente, considerando los desafíos que plantean las tecnologías en el contexto educativo contemporáneo.

Palabras clave: Docencia en educación superior; Educación digital; Inteligencia artificial; Plataformización; Pensamiento crítico.

1 Introdução

A emergência das tecnologias digitais no campo educacional tem transformado não apenas as práticas pedagógicas, mas também os próprios fundamentos da formação docente. Em especial, a crescente presença da inteligência artificial (IA), das plataformas educacionais e das ferramentas de ensino a distância tem reconfigurado os modos de ensinar e aprender, suscitando debates sobre a mediação, a subjetividade e as práticas didáticas. Contudo, tais transformações não ocorrem em um vácuo neutro: são atravessadas por disputas epistemológicas, tecnopolíticas e culturais, que demandam posicionamentos críticos por parte dos educadores.

De um lado, observa-se o discurso promissor da inovação, que associa o uso de tecnologias digitais à modernização da educação, à personalização do ensino e ao aumento da eficiência dos processos formativos. Esse discurso, frequentemente amparado em lógicas mercadológicas, contribui para naturalizar o uso de plataformas digitais e ferramentas algorítmicas como soluções universais, desconsiderando as assimetrias sociais, regionais e pedagógicas envolvidas em sua implementação (Costa; Pedrosa; Mamede-Neves). De outro, multiplicam-se as evidências de que essas tecnologias vêm alterando profundamente a estrutura do trabalho docente, deslocando competências, invisibilizando mediações e esvaziando a dimensão relacional da aprendizagem.

Como aponta Kap (2023), os novos agenciamentos didáticos mediados por tecnologias digitais não apenas reorganizam a dinâmica da sala de aula, mas também tensionam as identidades e práticas dos professores, gerando um campo de disputa sobre o que é ensinar, quem ensina e como se ensina. Nesse cenário, os processos formativos precisam deixar de lado abordagens puramente tecnicistas ou instrumentalizadas e se abrirem a uma leitura crítica, ética e política da integração tecnológica. A mera capacitação em ferramentas digitais não garante, por si só, a construção de sujeitos docentes capazes de agir de forma crítica frente às lógicas de automação e controle que permeiam o atual contexto educacional.

A cultura digital contemporânea, tal como analisada por autores como Bauman (2011; 2020), reforça o culto à velocidade, à descartabilidade e à adaptação permanente, instaurando um regime de insegurança e instabilidade que se infiltra nas práticas

escolares. Essa lógica, quando transposta para os processos educativos mediados por tecnologia, pode gerar desresponsabilizações e esvaziamentos da intencionalidade pedagógica, colocando em risco a própria função social da docência. Ao mesmo tempo, as tecnologias emergem como espaços possíveis de reinvenção, desde que compreendidas em sua complexidade e criticidade.

Diante desse cenário, este artigo propõe uma análise crítica sobre os impactos da digitalização, da educação a distância e da inteligência artificial na formação docente, a partir de resgates teóricos. Ao problematizar os sentidos e efeitos da mediação tecnológica no processo formativo, pretende-se contribuir com uma reflexão que ultrapasse o otimismo tecnológico e resgate a centralidade da docência como prática ética, crítica e transformadora.

2 Referencial teórico

2.1 A docência diante da datificação e da plataformização

A docência contemporânea se encontra em um cenário intensamente marcado pela datificação e pela plataformização da educação. O processo de datificação, entendido como a conversão sistemática de práticas e interações pedagógicas em dados quantificáveis, tem impactado diretamente as formas de planejar, executar e avaliar o trabalho docente. Já a plataformização diz respeito à incorporação de infraestruturas digitais que não apenas mediam, mas moldam e condicionam as experiências de ensino e aprendizagem. Esses fenômenos, longe de serem neutros ou meramente técnicos, revelam disputas de poder, controle e sentido na organização da prática educativa (Kap, 2023; Costa, 2023).

Kap (2023) discute como os "novos agenciamentos no campo da didática" se reconfiguram diante das mediações digitais, com o surgimento de plataformas que operam com lógica algorítmica e que atribuem novos papéis aos professores e alunos. Essas tecnologias produzem, como efeito, um reordenamento das práticas didáticas, deslocando a centralidade da ação pedagógica e promovendo formas de controle por meio da análise de dados. O docente, nesse contexto, vê-se muitas vezes reduzido à função de executor de trilhas e planos previamente definidos pelas plataformas.

De forma complementar, Costa (2023) problematiza o discurso de neutralidade que acompanha o avanço dessas tecnologias, chamando atenção para o fato de que as plataformas não são apenas ferramentas, mas também estruturas que carregam valores, normas e formas de subjetivação docente. A plataformização impõe um modelo de racionalidade técnica que tende a sobrepor-se aos saberes pedagógicos e às mediações construídas historicamente no chão da escola. Além disso, as plataformas educacionais frequentemente operam com lógicas empresariais e extraem valor das interações pedagógicas ao transformá-las em métricas e indicadores de performance.

Nesse cenário, a formação docente não pode restringir-se ao domínio técnico de ferramentas. É necessário compreender criticamente as lógicas de funcionamento das plataformas, os processos de datificação envolvidos e os efeitos dessas tecnologias

sobre o trabalho do professor, sobre o currículo e sobre as possibilidades de resistência pedagógica. A docência, diante desses agenciamentos, exige uma postura ético-política capaz de tensionar as estruturas digitais que organizam a experiência educacional e de reivindicar o sentido formativo e social da escola como espaço de humanização.

2.2 Mediações tecnológicas e subjetividades docentes

A introdução de tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem não apenas transforma os modos de mediação pedagógica, mas também impacta diretamente a constituição da subjetividade docente. Kap (2023) aponta que a mediação tecnológica opera como um vetor de reorganização das práticas docentes, afetando os modos de ser, agir e interagir dos professores. As tecnologias, ao atravessarem o cotidiano escolar, deixam de ser meras ferramentas e passam a configurar dispositivos de subjetivação, moldando expectativas, temporalidades e afetividades que circunscrevem a ação pedagógica.

Fluckiger (2017), ao discutir os efeitos das políticas digitais nos contextos educativos, alerta para os riscos de uma sobrecarga docente derivada da lógica performativa das plataformas. A exigência de constante conectividade, responsividade e adaptabilidade imposta pelas tecnologias educacionais contribui para um estado de vigilância e autorregulação permanente. Os docentes, nesse cenário, são convocados a incorporar um ethos empreendedor, dinâmico e tecnocompetente, muitas vezes em detrimento de sua autonomia profissional e de sua identidade construída a partir de valores coletivos, éticos e reflexivos.

Além disso, as mediações tecnológicas tendem a gerar um esvaziamento da dimensão relacional do ensino, substituindo interações humanas complexas por interações automatizadas, mensuráveis e quantificáveis. Kap (2023) problematiza esse processo ao destacar a emergência de novas formas de presença e ausência docente em ambientes mediados por plataformas, o que exige um redimensionamento da noção de presença pedagógica. Já Fluckiger (2017) observa que a técnica, ao ser naturalizada como suporte da inovação, mascara suas implicações simbólicas, subjetivas e institucionais, ocultando os conflitos que atravessam sua implementação.

Nesse contexto, torna-se necessário desenvolver, na formação docente, uma compreensão ampliada da mediação, que ultrapasse a visão instrumental e considere os efeitos da tecnologia sobre o trabalho, a identidade e o desejo do professor. Isso implica reconhecer que a técnica não é neutra: ela carrega intencionalidades, valores e discursos que orientam modos de ensinar e aprender. Como tal, demanda uma leitura crítica e situada das dinâmicas de poder que atravessam sua adoção.

A subjetividade docente, portanto, é convocada a resistir à captura algorítmica e a afirmar sua potência criadora no uso das tecnologias. Ao invés de apenas adaptar-se aos dispositivos, os educadores podem reposicioná-los, subvertê-los e reinscrevê-los em práticas pedagógicas significativas. Essa perspectiva exige que a formação docente acolha o debate sobre as condições materiais, simbólicas e emocionais que envolvem a

relação com as tecnologias, reconhecendo os professores como sujeitos históricos e políticos capazes de agência crítica frente aos dispositivos que os interpelam.

2.3 A lógica neoliberal no discurso da inovação educacional

A retórica da inovação tecnológica na educação, ao se articular com princípios neoliberais, sustenta uma narrativa que associa o uso de ferramentas digitais à modernização do ensino, à eficiência e à individualização da aprendizagem. Contudo, essa narrativa está longe de ser neutra ou puramente técnica. Ela se ancora em uma racionalidade econômica que transforma os processos formativos em produtos consumíveis e os sujeitos da educação em empreendedores de si, responsáveis individualmente por seu desempenho (Costa; Pedrosa; Mamede-Neves, 2021). Sob essa ótica, o insucesso deixa de ser interpretado como expressão de desigualdades estruturais e passa a ser lido como falha pessoal, alimentando um ciclo de culpabilização e exclusão.

Zygmunt Bauman (2011) já alertava que a modernidade líquida impõe uma lógica de descartabilidade, rapidez e constante reinvenção, que se manifesta também nos modos de gerir a educação. A adaptação constante — vista como competência-chave — desloca o foco da formação crítica para o treinamento funcional, voltado a habilidades supostamente alinhadas ao “mundo do trabalho” e às demandas mercadológicas. Essa fluidez, celebrada como flexibilidade, resulta, muitas vezes, em precarização das condições docentes e esvaziamento do sentido pedagógico. Os professores passam a ser pressionados a reinventar-se continuamente, sem o devido apoio institucional e formativo, num cenário de intensa instabilidade.

A lógica neoliberal também se infiltra na cultura da inovação, convertendo a escola em laboratório de testes tecnológicos, onde prevalecem métricas de desempenho, plataformas de vigilância e ferramentas de gestão algorítmica. Como aponta Costa (in Costa; Pedrosa; Mamede-Neves, 2021), esse cenário promove a plataformação do ensino, em que as decisões curriculares e metodológicas passam a ser mediadas por sistemas digitais opacos, muitas vezes desenvolvidos sem diálogo com os sujeitos escolares. Essa tendência fragiliza a autonomia pedagógica, substituindo o planejamento docente por modelos de ensino padronizados e automatizados.

Além disso, o discurso inovador carrega em si um paradoxo: ao mesmo tempo em que propõe a superação do modelo escolar tradicional, muitas vezes apenas reorganiza os mesmos princípios sob nova roupagem. A personalização prometida pelas tecnologias educacionais tende a ocultar a lógica de padronização por trás dos algoritmos, que operam com base em médias, perfis e comportamentos previsíveis. A singularidade dos sujeitos, suas trajetórias e contextos, acabam subordinadas à lógica da escala e da performance.

Nessa perspectiva, é fundamental desnaturalizar o discurso da inovação como sinônimo de avanço. Como ressalta Bauman (2020), a lógica neoliberal não apenas

redefine os sentidos da educação, mas também os modos de subjetivação dos seus agentes. Os professores, pressionados por indicadores de produtividade e adaptação tecnológica, correm o risco de perder a capacidade de resistir, refletir e propor caminhos alternativos. O que está em jogo, portanto, não é apenas o acesso às ferramentas digitais, mas a possibilidade de disputar seus sentidos, finalidades e usos no cotidiano escolar.

Ao fim, a crítica à lógica neoliberal não implica recusar as tecnologias, mas reapropriá-las de modo crítico, situado e ético. Trata-se de recolocar o humano no centro da mediação pedagógica, reconhecendo que a inovação verdadeira nasce do diálogo entre sujeitos e da construção coletiva de sentidos — e não da mera adoção de soluções prontas baseadas em modelos empresariais.

2.4 As disputas pelo currículo e as práticas emergentes

O campo educacional contemporâneo, atravessado por transformações tecnológicas, econômicas e políticas, tornou-se palco de disputas intensas em torno do currículo. O que deve ser ensinado, como, por quem e com que finalidades são perguntas cada vez mais tensionadas em um cenário marcado pela presença de plataformas digitais, algoritmos e inteligências artificiais. Conforme apontam Kap (2023) e Mamede-Neves (2021), essas disputas curriculares não dizem respeito apenas a conteúdos, mas aos modos de subjetivação que se constroem nas relações pedagógicas mediados por tecnologias e discursos de inovação.

Kap (2023), ao analisar os agenciamentos didáticos emergentes nas práticas docentes, destaca que o currículo se torna um território de negociação entre subjetividades, mediações técnicas e regimes de verdade impostos pelas plataformas. O que antes era pensado como um plano de ensino estático, passa a ser constantemente reconfigurado por lógicas algorítmicas, dashboards e prescrições de desempenho que muitas vezes se sobrepõem à autonomia pedagógica. Nesse contexto, os professores enfrentam o desafio de resistir às imposições curriculares normativas, formulando práticas emergentes que articulem criticamente os recursos digitais às experiências formativas.

Por sua vez, Mamede-Neves (2021) evidencia como os processos de curricularização sofrem pressão crescente por parte de políticas públicas e privadas que associam inovação à performatividade e à empregabilidade. A ideia de um currículo “competente” passa a ser atrelada à sua capacidade de atender demandas de mercado, em detrimento de dimensões como cidadania, criticidade e justiça social. Essa reconfiguração do currículo, muitas vezes orientada por plataformas educacionais, relega ao segundo plano o papel da escola como espaço de elaboração coletiva do saber e de construção democrática do conhecimento.

É nesse contexto que surgem práticas emergentes, desenvolvidas por professores que tensionam os usos impostos das tecnologias e buscam outras formas de mediação. Essas práticas, como argumenta Kap (2023), podem ser vistas como atos de insurgência pedagógica, capazes de romper com os modelos homogeneizantes e de promover

experiências educativas mais sensíveis às realidades dos estudantes. Elas não ignoram a presença das tecnologias, mas as colocam sob escrutínio, reposicionando o docente como sujeito epistêmico e ético na construção do currículo.

Portanto, as disputas pelo currículo na era da plataformização não se resumem a embates sobre metodologias ou conteúdos. Trata-se, sobretudo, de disputas sobre sentidos, valores e projetos de formação. Recolocar o currículo como campo ético-político implica reconhecer a potência das práticas docentes emergentes e a urgência de uma formação que prepare professores para enfrentar criticamente os dispositivos tecnodidáticos que atravessam a educação contemporânea.

3 Discussão

3.1 Inovação e Qualificação do Trabalho Docente

A incorporação das tecnologias digitais e da inteligência artificial à educação tem ampliado as possibilidades de personalização e diversificação das práticas pedagógicas, sobretudo na EAD. Nesse contexto, a inovação não deve ser interpretada como ruptura com o passado, mas como reconfiguração das práticas docentes em direção a novos modos de mediação e acompanhamento da aprendizagem (Kap, 2023; Costa, 2021). A integração tecnológica, quando conduzida de forma ética e planejada, pode favorecer uma atuação docente mais estratégica, voltada à autonomia discente e à mediação significativa dos processos de ensino-aprendizagem.

Entretanto, essa ampliação de possibilidades vem acompanhada de novos desafios para a formação e o exercício docente. As tecnologias demandam um conjunto de competências pedagógicas e digitais que nem sempre estão consolidadas nos processos formativos tradicionais. Fluckiger (2020) observa que a verdadeira inovação não está na mera adoção de ferramentas, mas na capacidade do professor de reinterpretar os recursos tecnológicos a partir de uma intencionalidade pedagógica. Assim, o desafio das instituições — sobretudo da EAD — é promover formações que equilibrem a dimensão técnica e a dimensão ética do trabalho educativo, assegurando condições para que a tecnologia seja mediadora, e não substitutiva da docência.

3.2 A Responsabilidade Ético-Pedagógica na Mediação Digital

Ao invés de uma crítica à EAD, é necessário compreender como as tecnologias podem fortalecer o compromisso ético e social do ensino, quando utilizadas de modo consciente. A mediação docente, nesse cenário, assume papel central: o professor é o elo que transforma a tecnologia em experiência formativa. Kap (2023) propõe compreender o docente como sujeito-agente dos “agenciamentos didáticos emergentes”, capaz de tensionar as estruturas técnicas e reinscrever nelas dimensões de cuidado, diálogo e criação.

Nesse sentido, é preciso romper com a ideia de que as plataformas educacionais determinam o processo pedagógico. Ao contrário, são as escolhas e mediações docentes que atribuem sentido às tecnologias e as inserem em um projeto formativo coerente. A ética da mediação digital se sustenta na responsabilidade de garantir a presença humana, mesmo em contextos mediados por algoritmos e interfaces, preservando a dimensão dialógica e afetiva do ensino.

3.3 Gestão e Participação Docente na Implementação Tecnológica

Do ponto de vista da gestão da EAD, a efetividade das tecnologias depende da participação docente nos processos de decisão e implementação. Mamede-Neves (2021) defende que a integração tecnológica se fortalece quando construída de forma colaborativa, envolvendo gestores, professores e estudantes em espaços de escuta e planejamento. Essa corresponsabilidade assegura que as inovações digitais respondam a demandas reais e mantenham coerência com o projeto pedagógico institucional.

Assim, o papel da gestão não é apenas o de adotar novas tecnologias, mas o de criar condições para que a inovação se traduza em valorização e fortalecimento da docência. Políticas de formação continuada, suporte técnico-pedagógico e acompanhamento reflexivo são pilares indispensáveis para garantir que a tecnologia seja uma aliada da mediação e da aprendizagem significativa. Quando as decisões são compartilhadas, a EAD se consolida não como um campo de precarização, mas como um espaço de criação e de ampliação das oportunidades formativas, sustentado em bases éticas, pedagógicas e humanas.

4 Conclusão

As transformações provocadas pelas tecnologias digitais, especialmente pela inteligência artificial e pela plataformização do ensino, têm imposto novos desafios e possibilidades à formação e à atuação docente no ensino superior. A partir dos referenciais discutidos, foi possível compreender que tais mudanças não se limitam à adoção de ferramentas, mas impactam dimensões profundas do fazer docente, envolvendo subjetividades, agenciamentos curriculares, mediações pedagógicas e regimes de responsabilização.

Reconhecer a centralidade da docência nesse contexto implica não apenas investir na capacitação técnica dos professores, mas sobretudo promover espaços formativos que favoreçam a leitura crítica das tecnologias e a construção de práticas pedagógicas alinhadas a valores éticos e sociais. Isso exige que as instituições de ensino superior desenvolvam políticas de formação que articulem o domínio técnico à reflexão pedagógica, à escuta ativa e à corresponsabilidade na implantação de inovações digitais.

A EAD, enquanto modalidade consolidada e em constante expansão, constitui um campo fértil para a reinvenção da docência, desde que essa reinvenção seja pautada

pelo compromisso com a qualidade, a justiça educacional e o cuidado com o processo formativo. Ao invés de reduzir a docência à execução de scripts ou à gestão de plataformas, é fundamental reafirmar o papel do professor como sujeito que media, cria, escuta e transforma — mesmo em ambientes mediados por algoritmos.

Portanto, as tecnologias não devem ser tratadas como inimigas, tampouco como soluções mágicas. O que está em disputa é o projeto de educação que desejamos construir com e por meio delas. Se quisermos que a inovação digital caminhe lado a lado com a dignidade docente e com a democratização do conhecimento, precisamos assumir uma postura crítica e propositiva frente à datificação e à plataformização da educação.

Como caminho formativo, propomos o fortalecimento de políticas institucionais que articulem três eixos fundamentais: ética, para orientar o uso consciente e responsável das tecnologias; mediação, como prática pedagógica que valoriza o encontro e a construção coletiva do conhecimento; e justiça social, para que a digitalização não reforce desigualdades, mas atue como ferramenta de inclusão e transformação.

Referências Bibliográficas

BAUMAN, Zygmunt. **A cultura como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

COSTA, M. C. da. A Escola e a Cultura Digital. In: COSTA, M. C. da; LIMA, E. F.; PEDROSA, A. A. (org.). **Educação e cultura digital: questões contemporâneas**. Salvador: EDUFBA, 2021. p. 23–48.

FLUCKIGER, B. Tecnologias digitais e desenvolvimento profissional docente: o caso da narrativa profissional digital. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 41, n. 114, p. 373–388, set./dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622021111407>. Acesso em: 27 jun. 2025.

KAP, M. Novos agenciamentos no campo da didática: mediações, subjetividades e práticas emergentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 44, e262199, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/es.262199>. Acesso em: 27 jun. 2025.

MAMEDE-NEVES, E. M. Currículo em disputa: práticas e políticas no campo da formação docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, e283063, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698283063>. Acesso em: 27 jun. 2025.

Editorial

Editor-chefe:

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

Editora responsável:

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

Autor(es):

Alex de Oliveira Serafim
Centro Universitário Favip Wyden
alex.serafim@wyden.edu.br

Contribuição: *Investigação, escrita e desenvolvimento do texto.*

Alyne B. F. Virino Ricarte
Centro Universitário Fanor Wyden
alyne.ricarte@unifanor.edu.br

Contribuição: *Investigação, escrita e desenvolvimento do texto.*

Luciana Barreiros de Lima
Universidade Estácio de Sá
luciana.barreiros@yduqs.com.br

Contribuição: *Investigação, escrita e desenvolvimento do texto.*

Tainá de Freitas Ribeiro
Centro Universitário FBV Wyden
taina.ribeiro@wyden.edu.br

Contribuição: *Investigação, escrita e desenvolvimento do texto.*

Gabriela Vieira de Campos Meirelles
Centro Universitário Metrocamp Wyden
gabriela.campos@wyden.edu.br

Contribuição: *Investigação, escrita e desenvolvimento do texto.*

Submetido em: 26.11.2025

Aprovado em: 27.12.2025

Publicado em: 27.12.2025

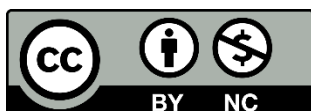
DOI: 10.5281/zenodo.18175099

Financiamento: N/A

Como citar este trabalho:

SERAFIM, Alex de Oliveira; RICARTE, Alyne B. F. Virino; LIMA, Luciana Barreiros de; RIBEIRO, Tainá de Freitas; MEIRELLES, Gabriela Vieira de Campos. DOCÊNCIA, EDUCAÇÃO DIGITAL E TECNOLOGIAS INTELIGENTES: APROXIMAÇÕES CRÍTICAS A PARTIR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES. **Revista de Educação à Distância**, [S. l.], p. 11–20, 2025. DOI: 10.5281/zenodo.18175099. Disponível em: <https://wyden.periodicoscientificos.com.br/index.php/READ/article/view/1260>. Acesso em: 7 jan. 2026. (ABNT)

Serafim, A. O., Ricarte, A. B. F. V., Lima, L. B., Ribeiro, T. F., & Meirelles, G. V. C. (2025). Docência, educação digital e tecnologias inteligentes: Aproximações críticas a partir da formação de professores. *Revista de Educação à Distância*, 11–20. <https://doi.org/10.5281/zenodo.18175099> (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).