UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JOSÉ DIEGO SANTANA SANTOS

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DO INSTITUTO ANÍSIO TEIXEIRA

SÃO CRISTOVÃO
2026

JOSÉ DIEGO SANTANA SANTOS

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DO INSTITUTO ANÍSIO TEIXEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, área de concentração Educação e linha de pesquisa Formação e Prática Docente, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Alberto de Vasconcelos

SÃO CRISTOVÃO

2026

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

S237f

Santos, José Diego Santana
A formação continuada de professores em Tecnologias da Informação e Comunicação : contribuições do Instituto Anísio Teixeira / José Diego Santana Santos ; orientador Carlos Alberto de Vasconcelos. – São Cristóvão, SE, 2026.
254 f. : il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2026.

1. Educação. 2. Professores – Formação. 3. Ensino. 4. Tecnologia da informação. 5. Comunicação e tecnologia. 6. Instituto Anísio Teixeira. I. Vasconcelos, Carlos Alberto de, orient.. II. Título.

CDU 377.8(813.8)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JOSÉ DIEGO SANTANA SANTOS

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DO INSTITUTO ANÍSIO TEIXEIRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.

Aprovada em 29.09.2026

gov.br Documento assinado digitalmente
CARLOS ALBERTO DE VASCONCELOS
Data: 11/10/2026 11:46:21-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Carlos Alberto de Vasconcelos (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS

gov.br Documento assinado digitalmente
SIMONE DE LUCENA FERREIRA
Data: 13/10/2026 20:47:31-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Simone de Lucena Ferreira (Presidente)
Programa de Pós-Graduação em Educação / UFS

gov.br Documento assinado digitalmente
JOSE BATISTA DE SOUZA
Data: 11/10/2026 13:57:57-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. José Batista de Souza
Secretaria da Educação do Estado da Bahia / SEE-BA

gov.br Documento assinado digitalmente
CARLOS ALBERTO LIMA DE OLIVEIRA PADUA
Data: 11/10/2026 11:20:59-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Carlos Alberto Lima de Oliveira Pádua
Universidade Federal do Piauí / UFPI

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2026

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pois é Ele quem tudo nos permite e nos concede força e sabedoria para seguir sempre em busca dos nossos objetivos.

Aos meus pais, por tudo o que fizeram e fazem por mim, sobretudo por terem me oferecido o bem mais precioso, os princípios que fizeram e fazem de mim quem eu sou. Seus exemplos de honestidade e trabalho me inspiram a seguir buscando sempre os melhores caminhos.

À minha tia Gilza (in memoriam), que tanto me ajudou, acolhendo-me como um filho e auxiliando-me no início da minha graduação. Tenho certeza de que estaria feliz e anunciando aos quatro cantos que alcancei mais esse objetivo.

Aos meus sogros e ao meu cunhado, pelo respeito, carinho e acolhida de sempre. Eles talvez não imaginem o quanto isso também contribuiu para esta conquista.

Ao meu irmão, à minha cunhada e ao meu sobrinho, por também me receberem nos momentos em que precisei e por estarem sempre ao meu lado.

À minha esposa, companheira de vida e para todas as horas, aquela que sempre acreditou em mim, até mesmo nos momentos em que eu próprio desacreditei. Agradeço também pela paciência diante das minhas ausências nos períodos de maiores demandas acadêmicas e profissionais. Ela sempre foi minha inspiração e motivação para buscar meus objetivos, e todo esse esforço sempre foi e continua sendo pela nossa família.

De forma especial, agradeço a todos os meus familiares, que sempre estiveram presentes e por quem tenho profundo respeito, carinho e consideração.

Agradeço também à minha diretora, Hilda, por sempre me apoiar, ajudar e aconselhar em todos os momentos. Palavras não são suficientes para expressar minha gratidão pelo seu gesto, especialmente nos momentos em que mais precisei.

À pessoa mais doce que já conheci, que, mesmo sem me conhecer direito, estendeu os braços para me acolher. À Grécia, que talvez não tenha noção do quanto me ajudou e continua ajudando a trilhar o caminho que me permitiu alcançar este objetivo.

Agradeço, de coração, a Batista, por sempre se colocar à disposição para auxiliar no que fosse preciso. Sua humildade e generosidade são admiráveis. É, de fato, um verdadeiro professor, aquele que se realiza ao compartilhar com todos aquilo que sabe.

Ao meu orientador, Carlos Alberto, agradeço pela partilha de conhecimentos, pela disponibilidade de sempre, pela paciência demonstrada nos momentos mais desafiadores e, sobretudo, por toda a orientação oferecida ao longo deste percurso.

A todos os meus colegas coordenadores, agradeço pela partilha, pelo apoio em todos os momentos e pelo auxílio prestado durante a realização da pesquisa. Sempre aprendo muito com cada um de vocês.

Aos meus colegas professores do Colégio Estadual de Tempo Integral Santo Antônio, agradeço pelo apoio, pela torcida e pelas valiosas trocas de conhecimento. Sem dúvida, estar rodeado de profissionais tão competentes me motivou a buscar mais conhecimento e crescimento pessoal e profissional.

Durante minha trajetória na educação, tive a oportunidade de compartilhar o ambiente de trabalho com pessoas especiais que sempre confiaram em meu trabalho, me incentivaram e me apoiaram sempre que precisei. Assim, agradeço às minhas ex-diretoras Cristina, Claudineide e Clessia, pela confiança, pelo incentivo e pelo apoio ao longo da caminhada.

Agradeço, também, à querida afilhada de consideração Roseli, por todos os momentos de partilha de suas experiências profissionais e de vida, que tanto contribuíram para o meu crescimento pessoal e profissional.

Gostaria também de agradecer a todos os meus professores, que contribuíram para a minha formação. Agradeço, sobretudo, à escola pública, à universidade pública e às políticas públicas, como o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que oportunizaram a um filho de família humilde transformar sua vida por meio da educação.

É claro e evidente que eu não poderia deixar de lembrar do lugar de onde vim, das minhas origens e do espaço onde aprendi valores que carrego comigo em todos os lugares por onde passo. À minha terra querida, Itabi, dedico um agradecimento especial. Foi nesse lugar que nasci e cresci, aprendendo, junto à comunidade, valores que considero os mais preciosos e que contribuíram para a formação de quem sou.

RESUMO

A presente pesquisa investiga a formação continuada de professores em Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no contexto educacional, um processo essencial e necessário para o aprimoramento da prática docente frente às transformações contemporâneas. A presente investigação justifica-se pela relevância de aprofundar a compreensão sobre a formação continuada de professores em TIC, visando ao desenvolvimento crítico, criativo e propositivo do professor. Esse processo compreende-se como uma oportunidade de reflexão crítica e desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente. Diante disso, o objetivo deste estudo é compreender as contribuições da formação continuada promovida pelo Instituto Anísio Teixeira (IAT) para a integração das TIC às práticas pedagógicas, fundamentando-se em autores que discutem a formação docente (Nóvoa, 2022; Vasconcelos, Oliveira, 2017; Gatti *et al*., 2019; Vasconcellos, 2007; Libâneo; 1998; Imbernón, 2010), bem como a evolução, os contextos e a integração das tecnologias na educação (Kenski, 2007; Vieira Pinto, 2005; Castells, 1999; Moran, 2013; Moreira e Schlemmer, 2025; Dias, 1999; Knuppel, 2021). Considera ainda os marcos legais para a integração das TIC à educação, como a Política Nacional de Educação Digital (2023), além de políticas curriculares que propõem o desenvolvimento da competência digital, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (2019), do Documento Curricular Referencial da Bahia (2022), do DigCompEdu (2018), da Matriz de Competências Digitais do CIEB (2021) e do Referencial de Saberes Digitais Docentes (2023). A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e explicativo, por meio da aplicação de questionário semiestruturado aos professores participantes da formação "Educação Digital e Midiática: como montar uma Agência de Notícias na Escola"; da realização de entrevista semiestruturada com a Diretora de Inovação e Tecnologia do IAT; e da análise documental de sua respectiva proposta formativa, que constitui o objeto de estudo e é desenvolvida no lócus do IAT. Os dados gerados foram analisados com base na técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2016), aplicada de maneira orientada por categorias e subcategorias definidas a priori, fundamentadas no referencial teórico e alinhadas aos objetivos da pesquisa. Assim foram utilizadas as seguintes categorias de análise: Produção e Compartilhamento de Conteúdos Digitais; Desafios na Integração das TIC; Contribuições da Formação do IAT; Práticas de Orientação Ética e Crítica; Contribuições do Projeto Agência de Notícias; Produtos Pedagógicos Desenvolvidos; Desenvolvimento de Multiletramentos e Pensamento Crítico; e Aplicabilidade dos Conteúdos da Formação. Os resultados evidenciaram que a formação continuada promovida pelo IAT contribui para a integração das TIC às práticas pedagógicas, ao articular fundamentos teóricos e metodológicos que favorecem uma apropriação crítica, ética e criativa das tecnologias. A análise demonstrou, ainda, que a formação favorece o desenvolvimento da competência digital docente e contribui significativamente para a integração das TIC aos processos de ensino e aprendizagem. Além disso, constatou-se que a formação possibilita aos professores ressignificar suas práticas, tornando-as mais alinhadas às demandas da sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Competência digital; Formação continuada; Instituto Anísio Teixeira (IAT); Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

ABSTRACT

This study examines the continuing education of teachers in Information and Communication Technologies (ICT) within the educational context, an essential and necessary process for improving teaching practice in the face of contemporary changes. This process is understood as an opportunity for critical reflection and professional development throughout a teacher's career. Therefore, the objective of this study is to understand the contributions of the continuing education program offered by the Anísio Teixeira Institute (IAT) to the integration of ICT into pedagogical practices, drawing on authors who discuss teacher education (Nóvoa, 2022; Vasconcelos, Oliveira, 2017; Gatti et al., 2019; Vasconcellos, 2007; Libâneo, 1998; Imbernón, 2010), as well as the evolution, the contexts, and the integration of technologies in education (Kenski, 2007; Vieira Pinto, 2005; Castells, 1999; Moran, 2013; Moreira and Schlemmer, 2025; Dias, 1999; Knuppel, 2021). It also considers the legal frameworks for integrating ICT into education, such as the National Digital Education Policy (2023), as well as curriculum policies that promote the development of digital competence, such as the National Common Core Curriculum (2019), the Bahia Curriculum Reference Document (2022), DigCompEdu (2018), the CIEB Digital Competency Matrix (2021), and the Reference Framework for Teachers' Digital Knowledge (2023). The research adopts a qualitative approach, exploratory and explanatory in nature, through a semistructured questionnaire administered to teachers participating in the training program "Digital and Media Education: How to Set Up a School News Agency"; a semistructured interview with the Director of Innovation and Technology at IAT; and a documentary analysis of the respective training proposal, which constitutes the object of study and is developed at the IAT. The generated data were analyzed using Bardin's (2016) Content Analysis technique, guided by categories and subcategories defined a priori, based on the theoretical framework and aligned with the research objectives. The following categories of analysis were used: Production and Sharing of Digital Content; Challenges in ICT Integration; Contributions of IAT Training; Ethical and Critical Guidance Practices; Contributions of the School News Agency Project; Pedagogical Products Developed; Development of Multiliteracies and Critical Thinking; and Applicability of the Training Content. The results showed that the continuing education program promoted by IAT contributes to the integration of ICT into pedagogical practices by articulating theoretical and methodological foundations that foster a critical, ethical, and creative appropriation of technologies. The analysis also demonstrated that the training promotes the development of teachers' digital competence and significantly contributes to the integration of ICT into teaching and learning processes. Furthermore, it was found that the training enables teachers to re-signify their practices, making them more aligned with the demands of contemporary society.

Keywords: Digital competence; Continuing professional development; Anísio Teixeira Institute (IAT); Information and Communication Technologies (ICT).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Divisão territorial dos 27 Núcleos Territoriais de Educação (NTE) da Bahia..... 22
Figura 2 – Mapa Semiárido Nordeste II 27
Figura 3 – Palavras-chave relativas à formação continuada de professores (2021-2025)..... 39
Figura 4 – Procedimentos metodológicos 71
Figura 5 – Desenvolvimento de uma análise..... 86
Figura 6 – Centro de Aperfeiçoamento do Instituto Anísio Teixeira 91
Figura 7 – Cronologia das principais funções exercidas por Anísio Teixeira 101
Figura 8 – Computação na Educação Básica..... 119
Figura 9 – Competências e Habilidades da BNCC Computação 120
Figura 10 – Competências e suas ligações do DigCompEdu 133
Figura 11 – Matriz de Competências Digitais do CIEB..... 135
Figura 12 – Referencial de Saberes Digitais Docentes..... 136
Figura 13 – Habilidades da Educação Midiática 186
Figura 14 – Pilares da Formação Educação Digital e Midiática: Como Montar uma Agência de Notícias na Escola?..... 218

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Interfaces mais utilizadas pelos professores para a realização das aulas remotas 24
Gráfico 2– Distribuição de dissertações, teses e artigos por ano e repositório (2021-2025) .. 37
Gráfico 3 – Distribuição das produções acadêmicas (2021-2025) 38
Gráfico 4 – Experiência prévia dos docentes com o uso de TIC em sala de aula 146
Gráfico 5 – Recursos tecnológicos disponíveis no contexto pessoal dos participantes 148
Gráfico 6 – Finalidades de uso das TIC no cotidiano dos participantes..... 152
Gráfico 7 – Fatores associados ao desenvolvimento das habilidades em TIC dos participantes 154
Gráfico 8 – Escolas que possuem computador e acesso à Internet para uso dos alunos, por área e dependência administrativa (2020–2024) 161
Gráfico 9 – Motivações para participação em cursos de formação em TIC..... 178
Gráfico 10 – Nível de satisfação dos participantes com a metodologia da formação 179
Gráfico 11 – Relevância da formação para a prática pedagógica com as TIC 181
Gráfico 12 – Percepção sobre a clareza dos conceitos de competência digital e cultura digital 182
Gráfico 13 – Percepção sobre o alinhamento da formação às necessidades e ao contexto de trabalho 183

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Mapeamento das produções no levantamento bibliográfico (PPGED/UFS, 2021-2025) 40
Quadro 2 – Mapeamento das produções no levantamento bibliográfico (BDTD, 2021-2025) 48
Quadro 3 – Mapeamento das produções no levantamento bibliográfico (Portal CAPES, 2021-2025) 61
Quadro 4 – Critérios Avaliativos Específicos para o Componente Curricular Educação Digital no PNLD 2025 130
Quadro 5 – Frequência de respostas por categorias e subcategorias 155
Quadro 6 – Produção e compartilhamento de atividades pedagógicas em TIC 158
Quadro 7 – Desafios encontrados pelos docentes na integração das TIC 159
Quadro 8 – Contribuições da formação do IAT para as competências digitais e a utilização das TIC 164
Quadro 9 – Práticas de orientação ética e crítica para o uso das TIC 168
Quadro 10 – Contribuições do Projeto Agência de Notícias para o desenvolvimento do letramento digital 172
Quadro 11 – Produtos pedagógicos desenvolvidos pelos estudantes a partir das práticas docentes 175
Quadro 12 – Percepções docentes sobre multiletramentos e pensamento crítico 184
Quadro 13 – Percepções sobre a aplicabilidade dos conteúdos da formação 187

LISTA DE SIGLAS

ABP	Aprendizagem Baseada em Problemas
AC	Atividade Complementar
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CEAFE	Centro de Aperfeiçoamento e Formação Continuada
CECR	Centro Educacional Carneiro Ribeiro
CETIC.br	Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
CGI.br	Comitê Gestor da Internet no Brasil
CIEB	Centro de Inovação para a Educação Brasileira
CMSP	Centro de Mídias de São Paulo
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRPE	Centro Regional de Pesquisas Educacionais
CRTE	Centros de Referência em Tecnologia Educacional
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
DIREC	Diretorias Regionais de Educação
EaD	Ensino à Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EFAPE	Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEC	Estratégia Nacional de Escolas Conectadas
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ESPII	Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional
FAETERJ	Faculdade Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro
FOPTIC	Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação
IA	Inteligência Artificial
IAT	Instituto Anísio Teixeira
ICT	Instituições Científicas, Tecnológicas e de Inovação
IFMA	Instituto Federal do Maranhão

INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
IPAC/BA	Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural da Bahia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MOOC	Cursos Massivos Abertos Online
NRE	Núcleos Regionais de Educação
NTE	Núcleos de Tecnologia Educacional
NTE	Núcleos Territoriais de Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PE	Pernambuco
PEIC	Programa Educação Inovação Conectada
PNE	Plano Nacional de Educação
PNED	Política Nacional de Educação Digital
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPGED/UFS	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGE/UFBA	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PUC-SP	Pontíficia Universidade Católica de São Paulo
P&D	Pesquisa e Desenvolvimento
REA	Recursos Educacionais Abertos
RI/UFS	Repositório Institucional da Universidade Federal de Sergipe
RN	Rio Grande do Norte
SEC-BA	Secretaria da Educação do Estado da Bahia
SEDUC-SP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TPACK	*Technological Pedagogical Content Knowledge*
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

UNB	Universidade de Brasília
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIT	Universidade Tiradentes
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNIVATES	Universidade do Vale do Taquari
UNOESTE	Universidade do Oeste Paulista
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 15
2 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM TIC NOS REPOSITÓRIOS BDTD, RI/UFS E PERIÓDICOS DA CAPES 33
2.1 Levantamento de Pesquisas sobre Formação Continuada de Professores e TIC no PPGED/UFS 40
2.2 O que dizem as pesquisas na BDTD sobre formação continuada de professores em TIC 47
2.3 Produções científicas sobre formação continuada em TIC no Portal de Periódicos da CAPES 61
3 PERCURSO METODOLÓGICO 71
3.1 Abordagem metodológica 73
3.2 Participantes da pesquisa 74
3.3 Lócus da investigação 76
3.4 Procedimentos para geração dos dados 79
3.5 Análise de dados a partir de Bardin 85
3.6 Contexto ético na pesquisa 87
4 INSTITUTO ANÍSIO TEIXEIRA A CASA DOS EDUCADORES DA BAHIA 91
4.1 Anísio Teixeira: trajetória intelectual e política 92
4.2 Ideias educacionais e contribuições para a educação brasileira 95
4.3 O legado anisiano e a criação do Instituto Anísio Teixeira 100
4.4 Percurso histórico do Instituto Anísio Teixeira 103
4.5 IAT como órgão estratégico para a educação da Bahia 106
4.6 IAT e o processo de formação continuada em TIC 108
4.7 IAT e o contexto contemporânea para formação continuada de professores 110
5 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO 114
5.1 Tecnologia, sociedade e educação e suas perspectivas contemporâneas 115
5.2 Competência digital e formação docente para uma educação crítica e inclusiva 118
5.3 Políticas públicas e curriculares para a educação digital 126
5.4 A formação continuada de professores e apropriação crítica das TIC 132
6 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 140

6.1 Interpretação e análise dos dados do questionário 142
6.2 Interpretação e análise dos dados da entrevista 189
6.3 Interpretação e análise da Nota Técnica da formação Educação Digital e Midiática: Como Montar uma Agência de Notícias na Escola? 215
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 221
REFERÊNCIAS 226
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA FORMAÇÃO 240
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORA 246
APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO E EXISTÊNCIA DE INFRAESTRUTURA 249
APÊNDICE D – TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE 250
APÊNDICE E – TERMO DE AUTORIZAÇÃO – ENTREVISTADO 251
APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 252
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP 254

1 INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores constitui um processo essencial e necessário ao longo da carreira docente, pois oferece um espaço oportuno de reflexão e aprimoramento da prática profissional, sobretudo diante das transformações contemporâneas que exigem, cada vez mais, a integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). De acordo com Nóvoa (2022), essa etapa formativa estimula o desenvolvimento docente, promovendo autonomia e preparando o professor para assumir, de forma protagonista, uma participação ativa em seu próprio aprimoramento profissional. Nessa perspectiva, Fino (2019) acrescenta que a formação continuada deve ser concebida como um processo individual, no qual cada professor, atento às mudanças no mundo e às suas necessidades específicas, busca ativamente os instrumentos necessários para manter-se atualizado.

Embora os referidos autores reforcem a participação protagonista dos professores no processo de formação continuada, é importante ressaltar que esse protagonismo não exime o Estado de sua responsabilidade de promover políticas públicas e assegurar as condições necessárias para a formação continuada dos docentes. Nesse sentido, cabe ao poder público criar e garantir oportunidades formativas que favoreçam o desenvolvimento profissional dos professores e atendam às demandas e transformações que permeiam o contexto educacional.

Alguns pesquisadores vêm realizando estudos sobre o contexto da formação continuada de professores e TIC, a exemplo de (Vasconcelos; Oliveira, 2017; Fino, 2019; Beraza, 2019; Suanno, 2019; Gatti *et al*., 2019). Em linhas gerais, os referidos autores defendem a importância crucial da formação de professores, através da reflexão sobre as práticas pedagógicas para melhor compreensão do exercício da docência, principalmente diante da progressiva integração das TIC ao processo de ensino-aprendizagem, com abertura às outras possibilidades e desafios para o trabalho docente. A formação continuada de professores representa um caminho para a reflexão crítica e o aperfeiçoamento profissional, visando ao desenvolvimento de competências essenciais à superação dos desafios educacionais da atualidade.

Ao mencionar as práticas pedagógicas, ressalta-se que, neste trabalho, o termo será empregado conforme a compreensão de Franco (2012, p. 154), que as define como “práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social”. Ampliando esse conceito, Souza (2025) compreende as práticas pedagógicas como o conjunto de ações que o professor realiza no cotidiano, dentro e fora da sala de aula, englobando atividades de ensino, orientação, gestão da aprendizagem e interação com os alunos em prol do ensino e da aprendizagem.

Nesse sentido, a formação continuada insere-se no processo reflexivo de tais práticas e, a partir dessa inserção, possibilita aos professores a reavaliação constante de suas metodologias, abordagens e estratégias pedagógicas planejadas, organizadas e postas em prática visando atender o aprendizado dos alunos. A formação continuada, portanto, não se limita ao simples aprimoramento técnico, mas propõe uma transformação profunda na prática docente, com a intenção de atender às exigências educacionais e sociais do contexto hodierno, incluindo a utilização de tecnologias de forma crítica e eficaz.

Diante desse cenário, com o advento das TIC e a utilização crescente dos recursos delas provenientes, nos diferentes espaços sociais, principalmente no escolar, faz-se necessário refletir sobre as formas como essas tecnologias têm sido utilizadas, sobretudo, de que maneira estas podem ser integradas às práticas pedagógicas. Neste sentido, é importante formar profissionais, em especial da educação, para a inserção das tecnologias em sala de aula, bem como para seu aprimoramento profissional, visando à modificação de suas práticas (Vasconcelos; Oliveira, 2017).

A utilização dessas tecnologias pode ocorrer por meio de diversos recursos que ampliam as possibilidades de ensino e aprendizagem. Redes sociais, como Whatsapp, Facebook, Instagram e YouTube, podem ser utilizadas para debates e compartilhamento de conteúdos interativos. Aplicativos de videoconferência, como Zoom e Google Meet, permitem aulas síncronas e encontros formativos à distância. Museus virtuais possibilitam visitas imersivas a acervos históricos e artísticos sem a necessidade de deslocamento físico. Animações e modelagens virtuais contribuem para a visualização de conceitos abstratos nas mais diferentes áreas do conhecimento. Além disso, plataformas de conteúdos digitais, como a Plataforma Anísio Teixeira, oferecem repositórios de recursos educacionais abertos, disponibilizando sequências didáticas, animações, simulações, jogos, vídeos, áudios, imagens e textos, que enriquecem o planejamento pedagógico e diversificam as estratégias de ensino, sobretudo através de atividades que produzam e compartilhem conteúdo.

Corroborando o exposto, Freire (1979) defende o compromisso ativo e consciente na prática profissional, especialmente no contexto da educação. O autor ressalta que o compromisso não pode ser simplesmente um ato passivo, mas sim uma prática que envolve ação e reflexão sobre a realidade. Isso implica um profundo conhecimento da realidade em que se atua. Nesse sentido, a formação continuada de professores para o uso das TIC é fundamental para a apropriação, por parte do professor, da realidade posta de forma crítica, compreendendo seu papel na reflexão sobre o uso dessas tecnologias.

Essa apropriação crítica é essencial para formar indivíduos com senso crítico, preparados para refletir sobre a grande quantidade de informações disponíveis e aptos a se adaptarem às constantes inovações tecnológicas e às mudanças contínuas do saber em diferentes campos do conhecimento (Kenski, 2012). Sendo assim, o compromisso do professor com sua prática reflete-se diretamente na formação de indivíduos capazes de navegar e transformar o mundo digital e social de maneira consciente e reflexiva.

Nesse contexto, o Instituto Anísio Teixeira (IAT) tem desenvolvido formações continuadas para profissionais da rede estadual de ensino da Bahia, especialmente para os professores, abordando diversos temas e formatos. Especificamente no que se refere à utilização das TIC nas práticas pedagógicas, têm sido propostas ações por meio do Ciclo de Formações em Educação Digital, com atividades formativas que buscam fortalecer o uso de meios digitais nas escolas. Essas formações têm suas inscrições divulgadas por meio do site e das redes sociais do IAT, e incluem temas como: formação em Inteligência Artificial (IA) aplicada à educação, tratamento de dados com uso de IA e objetos concretos, curadoria em recursos educacionais, aprendizagem ativa, uso pedagógico da Plataforma Anísio Teixeira, entre outros.

Outra proposta formativa desenvolvida pelo IAT tem sido a formação para professores em "Educação Digital e Midiática: como montar uma Agência de Notícias na Escola". Trata-se de uma proposta formativa que propõe para docentes e estudantes a vivência de uma experiência de produção e veiculação regular de conteúdos digitais sobre as escolas e os territórios. Os docentes que atuam nas agências e na disciplina de educação digital e midiática são convidados a participarem da formação, que visa proporcionar uma experiência na qual são abordadas questões sobre educação midiática, instrumentos e sites de checagem de informação e utilização do jornalismo como proposta pedagógica.

Diante disso, ao considerar a formação continuada de professores em TIC e de sua importância nesse processo, especialmente no que tange à integração, apropriação, produção e compartilhamento dessas tecnologias e sua utilização nas práticas pedagógicas, surge o seguinte problema de pesquisa: Como a formação continuada de professores, promovida pelo Instituto Anísio Teixeira, contribui para a integração das TIC às práticas pedagógicas?

Para responder ao problema de pesquisa apresentado, foi pensado como objetivo geral da presente pesquisa: compreender a formação continuada de professores, promovida pelo IAT, e suas contribuições para a integração das TIC às práticas pedagógicas. E, para atingir o referido objetivo, foram definidos os seguintes objetivos específicos: identificar os fundamentos teóricos e metodológicos da proposta formativa; analisar a concepção dos

professores participantes da formação sobre a relevância e aplicabilidade da formação; verificar a proposta pedagógica da formação quanto à integração das TIC no contexto educacional.

Considerando os elementos apresentados, parte-se da hipótese de que a formação continuada em TIC favorece o desenvolvimento da competência digital docente, contribuindo significativamente para a integração dessas tecnologias ao processo de ensino-aprendizagem. Além disso, tal formação possibilita que os professores ressignifiquem suas práticas pedagógicas, tornando-as mais inovadoras, colaborativas e alinhadas às demandas profissionais e da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, justifica-se a proposta do presente trabalho pela relevância de se aprofundar o estudo sobre o processo de formação continuada de professores, com ênfase na integração das TIC ao contexto educacional, considerando a necessidade do desenvolvimento docente para o uso crítico, criativo e propositivo desses recursos em suas práticas pedagógicas.

Diante da crescente presença dessas tecnologias, torna-se imprescindível refletir sobre as propostas formativas oferecidas pelas redes de ensino, especialmente no que tange à sua adequação às novas demandas e desafios impostos pela sociedade contemporânea. Assim, a proposta deste estudo constitui uma oportunidade de análise e produção de conhecimento acerca das estratégias adotadas pela Rede Estadual de Ensino da Bahia, por meio do IAT, no desenvolvimento de seus processos formativos em TIC. Espera-se que os resultados desta investigação contribuam socialmente para o aprimoramento das políticas públicas educacionais voltadas à formação docente, promovendo equidade no acesso e no uso das tecnologias, além de oferecer subsídios teóricos e práticos para a melhoria da qualidade do ensino e fortalecimento das práticas pedagógicas mediadas pelas TIC no âmbito escolar.

A presente pesquisa pode trazer benefícios relevantes em vários aspectos, como aquele relacionado aos benefícios científicos, ao contribuir com a produção de conhecimentos na área da formação continuada de professores, especialmente no campo da integração das TIC no contexto educacional. Ao analisar criticamente uma proposta formativa desenvolvida no contexto da Rede Estadual de Ensino da Bahia, o estudo colabora para o avanço das investigações sobre políticas públicas educacionais, TIC e inovação pedagógica.

Em relação ao campo educacional, a referida pesquisa possibilita a identificação de potencialidades e fragilidades das ações formativas ofertadas aos professores da rede estadual, oferecendo subsídios para a reestruturação de programas que visam ao desenvolvimento de competências digitais docentes. A investigação também pode inspirar outras estratégias formativas mais alinhadas às necessidades reais dos professores e aos desafios do ensino contemporâneo.

Do ponto de vista social, o estudo contribui para a promoção da equidade no acesso às TIC, ao evidenciar caminhos para ampliar a educação digital e midiática no contexto escolar. Ao valorizar a escuta e as experiências de professores em diferentes territórios, sobretudo no território do semiárido baiano, a pesquisa reforça o compromisso com a valorização da diversidade e a superação de desigualdades estruturais no processo de formação docente.

Além disso, há um benefício institucional, ao oferecer ao IAT e à Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC) dados relevantes para avaliação e aprimoramento de suas ações formativas, fortalecendo o papel da formação continuada como instrumento estratégico para a melhoria da qualidade da educação pública.

A motivação para realizar este estudo nasce de um percurso profissional marcado por desafios e pela constante busca por formação e aperfeiçoamento, especialmente na função de coordenador pedagógico, a qual exerço na rede estadual de ensino da Bahia. Ao longo da minha experiência no campo da educação, observei a complexidade do trabalho docente e a necessidade de acompanhar as transformações tecnológicas que influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Essas inquietações profissionais fortaleceram o desejo de investigar, por meio desta pesquisa, como o processo de formação continuada pode auxiliar os professores a compreenderem e incorporar tais mudanças, contribuindo para o aprimoramento das práticas pedagógicas e a integração efetiva dessas tecnologias na educação.

Esse percurso profissional, como ocorre em todas as áreas de atuação, é marcado por desafios e aprendizados, especialmente no início da carreira. No campo da educação, em particular, as exigências de qualidade e a complexidade inerente ao ensino demandam dedicação constante, esforço e uma busca contínua por compreender suas nuances. Enfrentar esses percalços e adaptar-se às dinâmicas do trabalho educacional é um processo que exige tanto a construção de confiança e competência quanto à disposição para evoluir, aspectos que tornam a formação continuada essencial para o pleno exercício da profissão.

Nesse contexto, o ingresso na rede estadual de ensino da Bahia, em 2019, na função de coordenador pedagógico de uma escola de Ensino Médio, representou uma etapa marcada por desafios, aprendizados iniciais e outras perspectivas para a trajetória profissional na educação. Assumir um papel até então inexistente na instituição despertou na comunidade escolar sentimentos diversos, como expectativas, certo receio e, em alguns casos, incompreensão, diante da chegada de um profissional com atribuições específicas em um espaço escolar que há muito tempo não contava com a figura do coordenador pedagógico. Esse percurso inicial, repleto de desafios, evidenciou a importância do apoio institucional e de processos contínuos

de formação, fundamentais para enfrentar os desafios, ampliar as competências profissionais e consolidar uma atuação mais segura, colaborativa e eficaz.

Até então, a rede estadual de ensino enfrentava uma carência significativa de coordenadores pedagógicos, sendo que a maioria das escolas jamais havia contado com a atuação desse profissional. Esse cenário começou a mudar com a realização do concurso público de 2018 e, posteriormente, com as nomeações ocorridas em 2019, viabilizando o ingresso de um número expressivo de coordenadores pedagógicos. Essa iniciativa promoveu mudanças relevantes no apoio à gestão escolar e no fortalecimento do processo educacional, contribuindo para a qualificação das práticas pedagógicas e para a melhoria do ensino nas unidades escolares da rede.

Diante dessa realidade, foi fundamental compreender as ações a serem desenvolvidas, as relações interpessoais estabelecidas entre a comunidade escolar e as demandas inerentes à função. Além disso, era necessário entender as atribuições estabelecidas pela rede de ensino, para não se perder nas urgências do cotidiano escolar e, ao mesmo tempo, contribuir para a construção e o fortalecimento da identidade do coordenador.

A literatura atual e os documentos legais, como o Estatuto do Magistério da Bahia, destacam que uma das principais funções do coordenador pedagógico é viabilizar a formação continuada em serviço. Nesse sentido, Costa (2023, p. 72) afirma que "a coordenação Pedagógica tem por finalidade o acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem no contexto escolar, assim como o aperfeiçoamento do mesmo." Essa definição ressalta o papel essencial do coordenador pedagógico na mediação e qualificação do processo educativo.

No entanto, essa atuação ainda enfrenta desafios significativos, como o acúmulo de demandas burocráticas e as constantes urgências do cotidiano escolar, que frequentemente dificultam o pleno desenvolvimento dessa função. Ainda assim, é imprescindível que o coordenador pedagógico esteja presente nos diversos espaços coletivos da escola, promovendo práticas colaborativas que contribuam para a qualificação das práticas pedagógicas e para o fortalecimento de sua identidade profissional no contexto educacional.

Nesse sentido, algumas das principais atribuições do coordenador pedagógico incluem o acompanhamento das atividades pedagógicas desenvolvidas na escola e a viabilização de processos de formação em serviço dos professores, com o objetivo de qualificar suas práticas. De acordo com a Lei nº 8.261, de 29 de maio de 2002, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia, o coordenador pedagógico tem a responsabilidade de coordenar o planejamento e a execução das ações pedagógicas nas unidades escolares e/ou Diretorias Regionais de Educação (DIREC), bem como coordenar e acompanhar

as atividades dos horários de Atividade Complementar, viabilizando a atualização pedagógica em serviço (Bahia, 2002). O Regimento Escolar das unidades escolares integrantes do Sistema Público Estadual de Ensino da Bahia, estabelecido pela Portaria nº 5.872, de 15 de julho de 2011, afirma que "a coordenação pedagógica visa o acompanhamento da dinâmica pedagógica da unidade escolar, com o objetivo de aperfeiçoar seus processos de ensino e aprendizagem" (Bahia, 2011, p. 6).

As DIREC são órgãos descentralizados da Secretaria da Educação do Estado da Bahia responsáveis por coordenar, supervisionar e acompanhar a execução das políticas educacionais nas unidades escolares de sua abrangência territorial. Essas diretorias funcionavam como instâncias intermediárias entre a Secretaria e as escolas, oferecendo suporte administrativo e pedagógico, além de garantir a articulação das ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino.

Contudo, a partir do Decreto nº 15.806, de 30 de dezembro de 2014, a estrutura das DIREC foi substituída pelos Núcleos Regionais de Educação (NRE), que passaram a ter sua regionalização definida de acordo com os Territórios de Identidade do Governo do Estado, totalizando 27 regionais. De acordo com essa normativa, a mudança buscou alinhar a política educacional ao processo de territorialização adotado pela gestão estadual, valorizando as especificidades locais e a integração das escolas com as características sociais, culturais e econômicas de cada território (Bahia, 2014).

Posteriormente, uma nova alteração foi estabelecida com o Decreto nº 17.377, de 2 de março de 2017, que transformou os Núcleos Regionais de Educação em Núcleos Territoriais de Educação (NTE). Essa reconfiguração reafirmou a importância da territorialização como princípio de gestão, considerando as diferentes dimensões e características dos 27 Territórios de Identidade da Bahia (Bahia, 2017). Segundo o então secretário da Educação do Estado, Walter Pinheiro (2017-2018), a medida representou um direcionamento fundamental para a adequação das políticas educacionais, pois fortaleceu o sentimento de pertencimento da população em relação aos territórios em que vivem, além de alinhar as ações da Secretaria às especificidades sociais, culturais, ambientais e econômicas de cada região (Vieira, 2025). A Figura 1 apresenta o mapa com a divisão territorial dos 27 NTE no Estado da Bahia, evidenciando a distribuição geográfica adotada para o planejamento e execução das políticas educacionais.

Figura 1 – Divisão territorial dos 27 Núcleos Territoriais de Educação (NTE) da Bahia



Fonte: Secretaria da Educação do Estado da Bahia (2022)[1].

[1] Mapa disponível em: https://ftp.sei.ba.gov.br/Geoinformacao/mapas/estado/mapa_nte_ba_2v25m_2022_cor.pdf. Acesso em: 21 jul. 2025.

Embora o coordenador pedagógico possua diversas atribuições que envolvem o planejamento, a articulação, a orientação e a avaliação do processo pedagógico, o papel desse profissional no processo de formação continuada em serviço pode ser destacado como uma de suas funções mais importantes, articulada ao acompanhamento das atividades pedagógicas. Esse processo de formação deve ser realizado por meio de práticas colaborativas, visando à melhoria da qualidade do ensino. Como ressaltam Santiago, Pereira e Silva (2021), a formação continuada é indispensável no contexto educacional, considerando que a ação do coordenador pedagógico está intimamente ligada aos aspectos pedagógicos da escola, portanto, "a atribuição essencial do coordenador pedagógico está, sem dúvida alguma, associada ao processo de formação em serviço dos professores" (Christov, 2012, p. 9). Diante disso, fica evidente como uma das funções do coordenador se articula com a formação continuada do professor, num contexto de reflexão e qualificação das práticas pedagógicas desenvolvidas na instituição educativa.

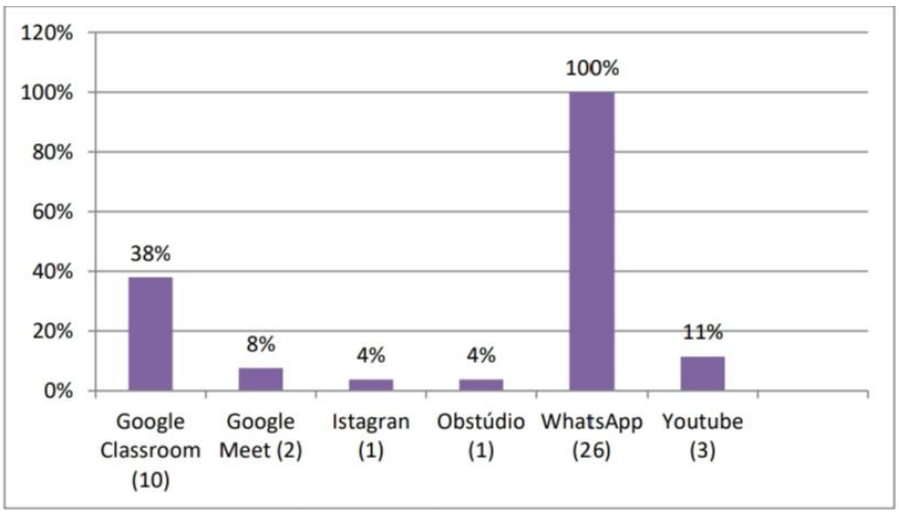
Em decorrência do exposto, durante esse período, algumas iniciativas da Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), através do NTE, como reuniões e encontros formativos, além do plano de formação continuada promovido pelo IAT, foram desenvolvidas para recepcionar e formar os novos coordenadores. Uma dessas iniciativas foi o curso de Formação Continuada para Dupla Gestora, cursado em 2020, com carga horária de 80 horas, direcionado a diretores e coordenadores pedagógicos da rede. Essa foi uma das primeiras oportunidades de desenvolvimento profissional, através de processo formativo oferecido pela rede. O curso, ofertado por meio de encontros presenciais e atividades em plataforma digital, foi essencial para compreender a estrutura da rede, além de estabelecer contatos importantes com coordenadores de outras escolas, o que facilitou a troca de experiências.

Outro processo marcante no início do percurso da coordenação pedagógica foi a crise de saúde pública ocasionada pela pandemia de COVID-19, declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) entre 2020 e 2023, que teve seu período mais crítico nos anos de 2020 e 2021. Durante esse período, foram necessárias estratégias de distanciamento social para conter a disseminação do vírus, o que gerou diversos impactos na saúde, nas dinâmicas sociais e, especialmente, na educação. Nesse contexto, foi publicada no Diário Oficial da União a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, que "dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19". Diante disso, as escolas precisaram suspender as aulas presenciais e buscar alternativas para dar continuidade às suas atividades pedagógicas.

Dessa forma, as escolas e todos os profissionais da educação precisaram repensar suas práticas e buscar estratégias para dar continuidade às atividades educativas. A presencialidade das salas de aula foi substituída pelas interações virtuais e atividades mediadas pelo uso das TIC, exigindo adaptação às novas dinâmicas de ensino. De acordo com o Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (2024), "durante a pandemia de COVID-19, grande parte das instituições educacionais teve de recorrer, entre outros recursos, a plataformas educacionais e redes sociais para se comunicar com os alunos e realizar atividades de ensino e aprendizagem". Foram adotados diversos formatos de ensino pelas escolas e professores, como a entrega de materiais impressos, mas também as aulas remotas mediadas pelas TIC, que tiveram maior impacto por propiciar maior diálogo e interação entre professores e alunos (Souza; Vasconcelos, 2021).

Vale destacar as diversas dificuldades enfrentadas, relacionadas ao acesso aos recursos digitais, bem como à falta de conhecimento prático dessas tecnologias por parte dos professores e, principalmente, dos alunos. Apesar disso, na realidade de muitas escolas, as principais estratégias utilizadas foram mediadas por tecnologias, com o uso de recursos como WhatsApp, Google Sala de Aula, Google Meet, Google Docs, redes sociais, Padlet, Kahoot, entre outros. O Gráfico 1, extraído do estudo de Nascimento e Vasconcelos (2021), ilustra as interfaces mais utilizadas pelos docentes para a realização das aulas remotas, a partir de dados coletados com professores dos estados de Alagoas e Sergipe.

Gráfico 1 – Interfaces mais utilizadas pelos professores para a realização das aulas remotas



Fonte: Nascimento e Vasconcelos (2021).

A interpretação dos dados revela que o WhatsApp foi amplamente utilizado, com 100% de adesão entre os professores participantes, evidenciando sua acessibilidade e familiaridade tanto entre docentes quanto entre discentes. Em seguida, aparece o Google Classroom, utilizado por 38% dos respondentes, seguido pelo YouTube (11%), Google Meet (8%) e outros recursos com menor adesão, como Instagram e Obstúdio (ambos com 4%).

Diante desse contexto, surgiram diversas inquietações decorrentes da mudança paradigmática que ocorreu de forma abrupta, afetando toda a dinâmica desenvolvida pelos profissionais da educação. Em especial, os professores tiveram que se adaptar rapidamente a essas transformações e aprender, de forma emergencial, a utilizar algumas tecnologias.

> Devido à pandemia de COVID-19 e à transição da sala de aula física para a virtual, tornou-se urgente a necessidade de adotar diferentes estratégias e metodologias para conduzir o processo educativo. Essa mudança, por si só, já caracteriza uma inovação e convida os professores a superar preconceitos em relação às tecnologias digitais, fazendo uso delas no ensino remoto (Souza; Vasconcelos, 2021, p. 252).

Naquele momento, foram promovidos diversos diálogos em espaços como reuniões pedagógicas, jornadas pedagógicas, palestras, formações e outras iniciativas desenvolvidas pela rede de ensino, com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre o processo emergencial pelo qual a educação passava, buscando compreender o contexto e encontrar soluções capazes de propor atividades pedagógicas que garantisse a aprendizagem dos alunos.

Evidentemente, o processo de utilização das TIC em práticas pedagógicas já vinha sendo realidade nos debates públicos sobre a qualidade na educação e sobre a necessidade de pensar sua inserção pelos professores. Porém, a partir da pandemia e das inquietações provocadas por todo o processo, houve uma intensificação da necessidade de apropriação de conhecimentos sobre esse contexto.

Diante disso, buscou-se, durante e após a pandemia, aprofundar estudos que dialogassem com a inserção das tecnologias na educação e com o processo de formação continuada de professores. Tais estudos revelam-se fundamentais para o aprimoramento das práticas pedagógicas e, consequentemente, para a qualificação da educação. Nesse período, como mencionado, diversos cursos promovidos pelo IAT foram relevantes para o desenvolvimento profissional. A experiência adquirida despertou o interesse pela investigação das contribuições dessa instituição para o processo de formação continuada de professores em TIC, resultando na elaboração do projeto de pesquisa e posterior ingresso no mestrado em educação.

É importante, também, situar minha atuação como coordenador pedagógico em uma escola de ensino médio da rede pública estadual da Bahia, localizada no Território do Semiárido Nordeste II, vinculada ao Núcleo Territorial de Educação 17 (NTE-17), no município de Coronel João Sá. Essa cidade baiana, por estar na divisa com o estado de Sergipe, propicia diversas trocas culturais e educacionais, com a presença de professores e coordenadores provenientes do estado vizinho. No meu caso, tendo realizado minha formação inicial em Sergipe, vi no concurso público da Bahia a oportunidade profissional de fortalecer as trocas de conhecimento entre os dois estados.

O Território Semiárido Nordeste II, localizado no Bioma Caatinga e caracterizado pelo clima semiárido, compreende 18 municípios distribuídos em uma área de 16.379,32 km², com população de 408.585 habitantes, correspondendo a 2,91% da população da Bahia, apresentando densidade demográfica de 24,95 hab/km² (Bahia, 2023). Limita-se com os territórios Litoral Norte e Agreste Baiano, Itaparica, Sisal, Sertão do São Francisco e com o Estado de Sergipe, sendo atravessado pelas bacias hidrográficas dos rios Vaza-Barris, Itapicuru e Real, além de abrigar a área de proteção ambiental Serra Branca/Raso da Catarina. Sua infraestrutura rodoviária é composta pelas BR-110, BR-116 e BR-235, que articulam a integração estadual e interestadual, tendo Ribeira do Pombal e Euclides da Cunha como polos de maior influência socioeconômica. A economia baseia-se na agropecuária, com destaque para a agricultura de sequeiro e produção de milho, feijão, mandioca, castanha de caju e mel (Bahia, 2023). O território está sob abrangência do NTE 17, sediado em Ribeira do Pombal, que atende a 32 escolas, responsáveis pela oferta de modalidades diversificadas de ensino, como Educação em Tempo Integral, Ensino Regular, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação do Campo, Educação Básica e Ensino Técnico. A seguir, apresento o mapa do Território Semiárido Nordeste II com seus **despectivos** municípios.

Figura 2 – Mapa Semiárido Nordeste II



Fonte: IPAC/BA (2023)[2].

A partir dessa experiência, iniciei o mestrado acadêmico no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS), com o objetivo de aprofundar os estudos e contribuir para a melhoria da educação na região. Nesse percurso, busquei também fortalecer a articulação entre teoria e prática por meio da produção científica, de modo a gerar reflexões e conhecimentos que possam subsidiar práticas pedagógicas mais consistentes e processos formativos comprometidos com a realidade educacional do Semiárido.

Dessa forma, a busca por formação continuada voltada ao desenvolvimento da função de coordenador pedagógico passou a constituir um dos pilares da prática profissional exercida. Para isso, investi em cursos, como o de aperfeiçoamento em Formação em Tecnologias Educacionais, Aprendizagem e Inovação Pedagógica, promovido pela Prefeitura de Sobral-CE, por meio da Secretaria Municipal da Educação, em parceria com a Universidade Federal do Ceará, no período de 11 de fevereiro a 30 de julho de 2022, com carga horária total de 180 horas. Além disso, cursei a pós-graduação Lato Sensu, Especialização em Educação Digital na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), no período de 2021 a 2023, buscando, com isso, aperfeiçoamento para enfrentar os desafios da profissão, sempre com o objetivo de melhorar a qualidade da educação oferecida aos alunos da rede estadual da Bahia.

Sendo a formação continuada uma das principais funções da coordenação pedagógica, é essencial construir conhecimento sobre esse processo, não apenas como um fator importante

[2] Mapa disponível em: http://patrimonio.ipac.ba.gov.br/territorio/semiarido-nordeste-ii/. Acesso em 12 jul. 2025.

para minha prática profissional, mas também para o desenvolvimento dos professores envolvidos, além de contribuir ao desenvolver pesquisa e produzir conhecimento. Além disso, investir em pesquisas sobre a formação continuada é uma oportunidade valiosa para compreender e aprimorar essa etapa fundamental na carreira docente, contribuindo diretamente para a qualificação do ensino. No contexto do uso das TIC em atividades pedagógicas, torna-se ainda mais relevante compreender suas possibilidades e desafios, especialmente diante das demandas surgidas durante o ensino emergencial na pandemia, o que reforça a necessidade de aprofundar o estudo dessa temática para enriquecer as práticas educacionais.

Nesse contexto, surge o presente estudo, motivado por inquietações profissionais que impulsionam a busca pela produção de conhecimento. Além de reconhecer a importância de realizar pesquisas, o presente trabalho visa contribuir com a produção científica em temáticas relevantes para a educação, fortalecendo tanto a prática docente quanto a progressão na carreira profissional e acadêmica. Para viabilizar essa iniciativa, foi imprescindível buscar programas de pós-graduação *stricto sensu* que, além de possuírem reconhecimento, apresentassem linhas de pesquisa alinhadas à proposta desta pesquisa.

Nesta perspectiva, o referido trabalho torna-se ainda mais relevante ao promover uma reflexão sobre o processo de formação continuada docente em TIC, destacando suas contribuições para a melhoria do ensino e da aprendizagem. Nesse contexto, as pesquisas na área de formação de professores são essenciais para melhorar as práticas pedagógicas nas escolas, sendo indispensáveis para a elaboração de políticas educacionais e fundamentais para o desenvolvimento de novas estratégias, tecnologias e metodologias de ensino (Marchelli, 2023).

A escolha pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), por meio do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UFS), revelou-se uma excelente oportunidade para concorrer a uma vaga e desenvolver a pesquisa. Embora a UFS esteja localizada em um estado diferente da instituição onde trabalho e do lócus da pesquisa, a proximidade geográfica entre os estados favorece trocas culturais e de conhecimento. Esse contexto possibilita uma rica interação acadêmica e profissional, consolidando a UFS como uma escolha estratégica para alcançar os objetivos da pesquisa e contribuir, por meio da produção científica, com o fortalecimento das reflexões e investigações desenvolvidas no âmbito do programa de pós-graduação.

Além disso, participar da seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe PPGED/UFS está diretamente relacionada à reconhecida qualidade do programa. A educação, por sua importância social e complexidade, demanda profissionais cada vez mais preparados para exercer suas atribuições com excelência. Nesse

contexto, optar por um programa como o PPGED/UFS, que obteve conceito 5 na última avaliação quadrienal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), representa um passo sólido para o desenvolvimento da pesquisa, construção do conhecimento e formação acadêmica de qualidade na região nordeste.

Ademais, a escolha por esse programa também está alinhada à oportunidade de desenvolver uma pesquisa vinculada a uma temática que contribui para o processo qualitativo da educação. Essa trajetória não apenas traz experiências enriquecedoras e promove a construção do conhecimento, mas também fortalece o vínculo com a sociedade acadêmica e educativa, possibilitando uma contribuição significativa ao campo educacional.

A definição do programa de pós-graduação envolve também a escolha da linha de pesquisa na qual o estudo será desenvolvido, bem como do professor orientador, considerando suas produções intelectuais, seu projeto de pesquisa atual e o grupo de pesquisa que lidera. Em relação a isso, o processo de escolha da linha de pesquisa para concorrer à vaga no mestrado acadêmico do PPGED/UFS foi realizado por meio de análise do Edital PPGED/POSGRAP/UFS N° 001/2024, considerando aquela que dialogava com a temática do projeto de pesquisa em questão. Outra estratégia adotada foi a análise do Currículo Lattes do professor orientador, com foco na produção intelectual dos últimos cinco anos, abrangendo o período de 2020 a 2024. Nesse levantamento, foram analisados projetos de pesquisa, artigos completos publicados em periódicos, livros publicados, organizados ou editados, capítulos de livros e trabalhos completos apresentados em anais de congressos. Essa análise teve como objetivo compreender a linha de produção científica do orientador e identificar a possibilidade de alinhamento com a presente pesquisa.

De acordo com a análise do edital de seleção para o mestrado acadêmico, percebi que a presente pesquisa estava diretamente ligada à linha de pesquisa Formação e Prática Docente, que aborda diversas perspectivas relacionadas à formação de professores e às práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto educacional. Além disso, o estudo está associado ao projeto maior coordenado pelo professor Dr. Carlos Alberto de Vasconcelos, intitulado “Práticas Formativas com Tecnologias em Diferentes Contextos”, que tem como objetivo geral compreender o uso das tecnologias em práticas pedagógicas assistivas, avaliativas e formativas no ambiente educacional.

Esse projeto maior integra uma Rede Nacional e Internacional de Pesquisas e está vinculado ao projeto maior “A prática educativa como prática social”, coordenado pela professora Nilma Margarida de Castro Crusoé, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Partindo dessa base, o presente estudo dialoga diretamente com os objetivos da linha

de pesquisa Práticas Formativas com Tecnologias em Diferentes Contextos Educativos, compartilhando temas centrais como o uso de tecnologias na educação, a formação docente e o impacto dessas práticas no ensino e aprendizagem.

A análise do Currículo Lattes do professor revela uma produção intelectual significativa, desenvolvida em colaboração com docentes da UFS e de outras instituições, além de seus orientandos e membros do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação de Professores e Tecnologias da Informação e Comunicação (FOPTIC), por ele liderado e do qual faço parte. Suas publicações concentram-se em temas como práticas educativas, formação de professores, ensino remoto e o uso das TIC. As contribuições científicas destacam-se especialmente pelas reflexões e propostas voltadas ao uso das TIC na formação docente.

Ademais, grande parte das publicações aborda práticas educativas, formação de professores, reflexões sobre o ensino remoto e tecnologias na educação, com destaque para as TIC. Esses trabalhos estão alinhados ao projeto de pesquisa também presente no currículo do professor. As contribuições científicas são notórias, principalmente no que diz respeito às práticas formativas de professores, além da reflexão e proposição sobre o uso das TIC.

Com isso, foi possível identificar as áreas prioritárias de atuação do orientador, bem como as contribuições que dialogam diretamente com os objetivos desta pesquisa, assegurando, assim, o alinhamento teórico entre ambas as produções acadêmicas. As TIC são classificadas pelo referido orientador sob a perspectiva de tecnologias clássicas, que abrangem as impressas e analógicas, e das contemporâneas, como as tecnologias digitais e móveis (Vasconcelos, 2020).

Nesse sentido, o presente trabalho, que trata da formação continuada de professores em TIC, apresenta potencial para contribuir tanto com o projeto de pesquisa do professor orientador quanto com as atividades desenvolvidas pelo grupo de pesquisa, ampliando as discussões sobre a contribuição das TIC no cotidiano escolar e na formação docente.

Nesse contexto, ao concentrar-se na influência das formações oferecidas pelo IAT, o estudo busca compreender como essas iniciativas podem potencializar práticas pedagógicas inovadoras e promover o desenvolvimento de competências digitais entre professores. Essa abordagem não apenas reforça os objetivos da linha de pesquisa Formação e Prática Docente, mas também aprofunda as investigações relacionadas às práticas formativas voltadas ao uso dessas tecnologias no ensino, ampliando o escopo e a relevância dos estudos na área.

Além disso, a proposta considera as tecnologias como recursos indispensáveis para a prática pedagógica e reconhece seu potencial de atender às demandas sociais, promover a inclusão e contribuir para o desenvolvimento de competências entre professores e estudantes. Assim, ao analisar o processo de formação continuada em TIC promovido pelo IAT, o estudo

complementa o objetivo do projeto maior do orientador, que é investigar práticas pedagógicas assistivas, avaliativas e formativas com o uso de tecnologias em contextos diversos.

Os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa seguem uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e explicativo. A investigação baseia-se em levantamento bibliográfico realizado em dissertações e artigos científicos disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da CAPES, no período de 2021 a 2025. Também são utilizados um questionário semiestruturado aplicado a professores participantes da formação, uma entrevista com a Diretora de Inovação e Tecnologia do Instituto Anísio Teixeira (IAT) e a análise documental da proposta formativa "Educação Digital e Midiática: como montar uma agência de notícias na escola", desenvolvida no lócus do IAT. A análise dos dados foi realizada com base na Análise de Conteúdo de Bardin (2016), a partir do processo categorial.

A pesquisa, conduzida em estrita conformidade com os princípios éticos estabelecidos pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com destaque para o reconhecimento da autoria científica, apresenta rigor acadêmico na citação de fontes, na prevenção do plágio e na garantia do sigilo e da confidencialidade dos participantes, mediante o uso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A presente dissertação está estruturada em sete seções, que perpassam desde a introdução até as considerações finais, com o objetivo de atender aos pressupostos e objetivos do estudo em questão. A primeira seção corresponde à introdução do trabalho, na qual se apresenta e delimita o tema proposto por meio de uma breve discussão sobre a formação continuada de professores em TIC. Além disso, são expostos o problema de pesquisa, o objetivo geral e os específicos, bem como a justificativa do estudo, a motivação para seu desenvolvimento, uma síntese dos procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa e a estrutura do texto.

A segunda seção apresenta um levantamento bibliográfico realizado a partir do levantamento de produções acadêmicas, incluindo teses, dissertações e artigos científicos. Para isso, foram elaborados descritores que orientaram a busca, a leitura e a análise dos resumos dessas produções, com o objetivo de compreender como o tema tem sido abordado em pesquisas nacionais nos últimos cinco anos.

Na sequência, a terceira seção expõe a metodologia adotada na pesquisa, com a definição da abordagem e do tipo de pesquisa utilizados para atingir os objetivos e responder ao problema do estudo. São apresentados os instrumentos de geração de dados, os critérios de inclusão e exclusão dos participantes, bem como os procedimentos para aplicação dos

instrumentos. Além disso, detalha-se o lócus da investigação, os participantes da pesquisa, as técnicas utilizadas para a análise dos dados e, por fim, as questões éticas consideradas no desenvolvimento do estudo.

Na quarta seção, é apresentado o IAT e sua função no âmbito da Rede Estadual de Educação da Bahia, por meio da apresentação de seu percurso histórico, desde sua criação até as atividades desenvolvidas atualmente, tanto no contexto geral quanto, especificamente, nas ações de formação continuada em TIC. Também é apresentada sua trajetória dedicada ao desenvolvimento da pesquisa e da formação de professores, além de serem abordados aspectos relacionados à vida e à obra do educador Anísio Teixeira, destacando suas contribuições para a educação, sobretudo sua relação e influência na criação do IAT.

Dando seguimento, na quinta seção é apresentada uma abordagem e discussão sobre a formação continuada de professores em TIC, abordando questões relacionadas ao conceito e à evolução das tecnologias e suas imbricações com o contexto social e educacional. Além disso, discute as proposições de políticas curriculares frente a esse cenário e a importância da formação continuada de professores para a integração dessas tecnologias de forma crítica e propositiva.

Na sexta seção, são apresentados os resultados da pesquisa por meio da análise e interpretação dos dados obtidos a partir da aplicação de questionário e entrevista semiestruturada com professores cursistas e com a diretora de tecnologia e inovação do IAT, além da análise de documentos referentes à formação. O tratamento das informações fora realizado com base no aporte teórico e empírico, utilizando-se a técnica da Análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016).

Na sétima e última seção, são apresentadas as considerações finais da investigação, nas quais se retoma o tema central da pesquisa, respondendo ao problema previamente formulado. Nessa etapa, evidencia-se de que forma os objetivos propostos foram alcançados e quais resultados emergiram a partir da análise realizada, destacando as contribuições do estudo para a área investigada e apontando possíveis caminhos para pesquisas futuras.

2 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM TIC NOS REPOSITÓRIOS BDTD, RI/UFS E PERIÓDICOS DA CAPES

Uma das etapas fundamentais para a realização de uma pesquisa científica consiste no levantamento e na análise dos estudos já desenvolvidos sobre a temática a ser investigada. A revisão da literatura possibilita ao pesquisador conhecer, de forma aprofundada, o campo de investigação, identificando as principais abordagens teóricas, metodológicas e os resultados já alcançados. Nesse sentido, faz-se necessário que o pesquisador investigue previamente o campo científico, a fim de compreender o que já foi produzido sobre determinada temática, evitando o desperdício de tempo e esforço na busca por respostas a problemas que já foram superados pela produção acadêmica (Souza, 2025). Além disso, esse processo contribui para a delimitação dos rumos da pesquisa, auxiliando na identificação das questões já problematizadas, das lacunas existentes e das contribuições ainda necessárias. Dessa forma, o contato sistemático com os estudos prévios favorece a formulação do problema de pesquisa, o refinamento dos objetivos e a construção de reflexões ou propostas de solução fundamentadas cientificamente.

Sendo assim, para compreender como têm sido os estudos e discussões acerca da formação continuada de professores em TIC, realizou-se um levantamento de produções acadêmicas, incluindo teses, dissertações e artigos científicos, nas bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Repositório Institucional da Universidade Federal de Sergipe (RI/UFS) e no Portal de Periódicos da CAPES, no recorte temporal de 2021 a 2025. O levantamento bibliográfico envolveu a busca, leitura e análise dos resumos dessas produções acadêmicas, com o objetivo de compreender como o tema tem sido abordado em pesquisas nacionais nos últimos cinco anos. Esse recorte temporal foi estabelecido para atender às exigências dos programas de Pós-graduação, oferecendo à comunidade acadêmico-científica pesquisas atualizadas que refletem de forma clara o panorama atual do campo de investigação do pesquisador. Nesse processo, compreende-se que “uma revisão de literatura busca elaborar uma síntese de pesquisas sobre determinado tema, procurando produzir novos conhecimentos ao tornar explícitas conexões e tensões entre estudos que não eram visíveis antes” (Suri, 2013 *apud* Mattar; Ramos, 2021, p. 46), o que justifica a escolha metodológica e o olhar analítico adotado nesta etapa da pesquisa.

Nesse sentido, esse levantamento bibliográfico buscou compreender como tem sido e o que trazem os estudos mais recentes sobre aspectos relacionados à formação continuada de professores em TIC, e das possíveis contribuições dessas formações para a integração dessas

tecnologias, evidenciando aspectos teóricos e práticos e os resultados apresentados pelas pesquisas atuais.

A revisão de literatura desempenha papel fundamental na construção da pesquisa científica, pois orienta todo o estudo e ilumina o percurso do pesquisador desde a definição do problema até a interpretação dos resultados (Alves, 1992). Nessa perspectiva, Mattar e Ramos (2021, p. 50) ressaltam que essa etapa é inicial e indispensável, uma vez que possibilita conhecer o que já foi publicado sobre o tema, compreender de forma mais aprofundada a ideia inicial e definir a perspectiva pela qual o fenômeno será analisado. Assim, a revisão de literatura não apenas fundamenta teoricamente o trabalho, mas também sustenta as escolhas metodológicas e garante a relevância da investigação.

A revisão de literatura realizada neste estudo caracteriza-se como um levantamento bibliográfico, cujo objetivo é reunir referências pertinentes ao tema investigado (Mattar; Ramos, 2021). Esse tipo de revisão pode variar em termos de sistematicidade, tanto nas estratégias de busca quanto nos critérios adotados para a seleção das obras analisadas, permitindo adequação ao escopo e aos objetivos específicos da pesquisa (Mattar; Ramos, 2021).

O levantamento bibliográfico foi realizado por meio de uma pesquisa de trabalhos acadêmicos, incluindo teses, dissertações e artigos científicos, na BDTD, RI/UFS e no Portal de Periódicos da CAPES, abrangendo o período de 2021 a 2025. A BDTD integra os sistemas de informação de teses e dissertações das instituições de ensino e pesquisa do Brasil, possibilitando o acesso a trabalhos científicos produzidos nacionalmente. O RI/UFS corresponde ao ambiente digital que reúne e disponibiliza as produções acadêmicas e científicas desenvolvidas pelos diversos setores da universidade. Nesse repositório estão incluídos, entre outros, os trabalhos vinculados ao PPGED, do qual esta pesquisa faz parte. Dessa forma, justifica-se a inclusão deste repositório como fonte de investigação, bem como a realização de um olhar atento sobre os estudos que já foram desenvolvidos pelo programa, uma vez que esses trabalhos podem dialogar diretamente com o campo de pesquisa e contribuir para a contextualização teórica e metodológica do estudo em desenvolvimento. Por sua vez, o Portal de Periódicos da CAPES reúne e disponibiliza conteúdos científicos produzidos no Brasil, além de materiais assinados com editoras internacionais, como artigos, livros, obras de referência, entre outros, compondo uma das maiores bases de dados acadêmicas do país. Esses aspectos relacionados a esses repositórios justificam sua escolha para a realização do levantamento bibliográfico.

O referido levantamento foi realizado por meio da busca com os seguintes descritores e operadores *booleanos*: (“formação continuada de professores” OR “formação continuada

docente" OR "formação permanente" OR "formação em serviço") AND ("tecnologia da informação e comunicação" OR "tecnologias digitais" OR "Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação" OR "Tecnologia Digital da Informação e da Comunicação" OR TDIC OR TIC), no recorte temporal de 2021 a 2025. A partir dessa busca, foram selecionados para compor o corpus deste levantamento 33 trabalhos, entre teses, dissertações e artigos científicos, com base na leitura e análise prévia dos textos e na aplicação dos critérios de inclusão e exclusão definidos, considerando o alinhamento com a presente pesquisa.

Os critérios para definição dos descritores utilizados na busca nos repositórios fundamentaram-se na delimitação do problema de pesquisa, nos objetivos propostos e no referencial teórico adotado no estudo. Considerando que a investigação trata da formação continuada de professores no contexto da integração das TIC às práticas pedagógicas, optou-se por utilizar descritores que dialogassem diretamente com os eixos centrais da pesquisa: formação continuada de professores e TIC.

Os termos "formação continuada de professores", "formação continuada docente", "formação permanente" e "formação em serviço" foram selecionados por refletirem as diferentes nomenclaturas encontradas na literatura sobre processos de desenvolvimento profissional docente ao longo da carreira, conforme defendem autores como Nóvoa (2022), Imbernón (2010) e Libâneo (1998). Tais descritores foram combinados com expressões como "tecnologia da informação e comunicação", "tecnologias digitais", "tecnologias digitais da informação e da comunicação", além das siglas TDIC e TIC, com o objetivo de abranger a diversidade terminológica relacionada à integração das tecnologias no contexto educacional, como enfatizam Kenski (2012), Vasconcelos e Oliveira (2017).

Além disso, a inclusão dos termos curso e plataforma buscou capturar estudos que abordem os formatos e meios utilizados nos processos formativos, especialmente aqueles mediados por tecnologias. O uso de operadores booleanos (AND e OR) permitiu ampliar e, ao mesmo tempo, refinar a busca, combinando termos complementares e garantindo a recuperação de produções que abordassem, simultaneamente, os eixos temáticos de interesse. Dessa forma, os descritores escolhidos possibilitaram mapear teses, dissertações e artigos científicos relevantes para a compreensão das contribuições de processos formativos, como as ações formativas promovidas pelo IAT, para o desenvolvimento profissional docente.

O levantamento bibliográfico considerou, em sua análise, as possíveis contribuições da formação continuada de professores em TIC para o seu desenvolvimento profissional e, consequentemente, para a qualificação de suas práticas pedagógicas mediadas por esses recursos. Foram consideradas questões como os principais autores e trabalhos relacionados ao

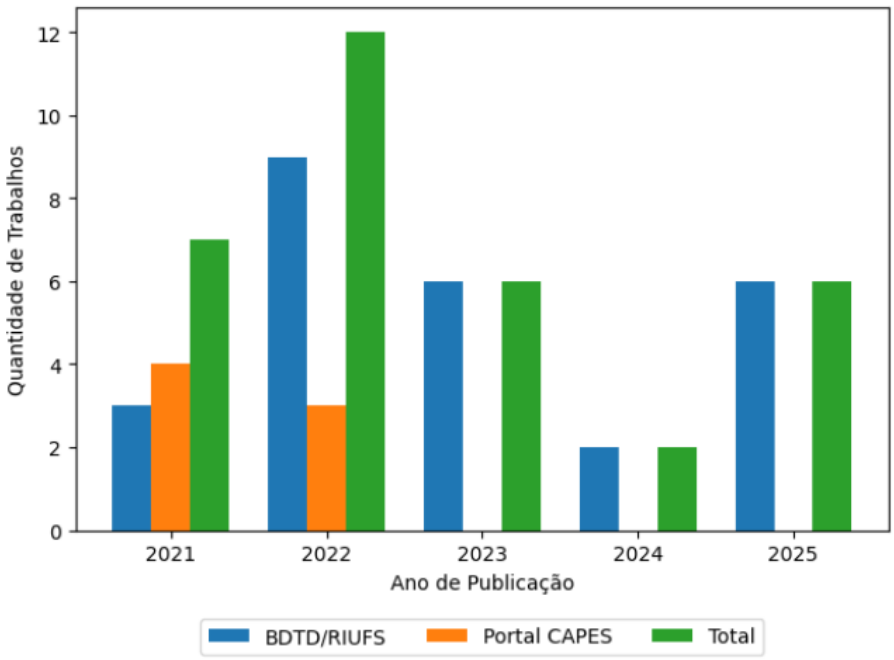
tema, as metodologias de formação continuada aplicadas ao uso pedagógico das tecnologias, os resultados relatados quanto às contribuições para as práticas pedagógicas, bem como as lacunas e desafios apontados pelas pesquisas. Para tanto, buscou-se investigar a evolução do conhecimento, os marcos teóricos, as abordagens metodológicas adotadas no campo e os resultados apresentados pelos estudos analisados.

A partir dos resultados obtidos na busca, a análise foi realizada por meio da leitura dos títulos, dos resumos e, em alguns casos, de seções específicas dos trabalhos, quando informações relevantes não estavam suficientemente evidenciadas nos resumos das teses, dissertações e artigos científicos. Tais procedimentos são fundamentais para verificar o grau de alinhamento dos estudos com os descritores elaborados a partir da temática proposta pela presente pesquisa.

O resultado apresentado, de acordo com os descritores utilizados na pesquisa, gerou 26 teses e dissertações e 7 artigos científicos, dentre os quais apresentam um foco em formação continuada de professores e uso de tecnologias na educação. Também há uma ênfase em metodologias ativas e inovação pedagógica, especialmente no contexto da educação. Além disso, os termos indicam uma preocupação com o ensino à distância, competências digitais, interdisciplinaridade e inclusão digital. Outro aspecto observado, diz respeito ao contexto da pandemia de COVID-19, destacando o papel do ensino remoto emergencial na formação de professores e a necessidade de adaptação ao ensino on-line e ambientes virtuais de aprendizagem.

Em relação aos critérios de inclusão, foram selecionados trabalhos relacionados à temática da formação continuada de professores, considerando também outras terminologias associadas a essa etapa formativa, como formação continuada docente, formação permanente e formação em serviço. Além disso, foram incluídas pesquisas que abordassem a formação voltada para as TIC, utilizando termos como tecnologia da informação e comunicação, tecnologias digitais e tecnologias digitais da informação e comunicação. Destacaram-se estudos que enfocaram o contexto dessa etapa formativa, com evidências do desenvolvimento de competências digitais e sua contribuição qualitativa para as práticas pedagógicas. Como critério de exclusão, foram desconsideradas pesquisas que não dialogassem com esse contexto formativo ou que abordassem temáticas diferentes das relacionadas à formação continuada de professores e as TIC. A partir dessa análise, foram selecionadas 14 dissertações, 12 teses e 7 artigos científicos relacionados à formação continuada de professores em TIC, totalizando 33 trabalhos, distribuídos entre os anos de 2021 e 2025. O Gráfico 2 apresenta a distribuição desses estudos por ano e repositório.

Gráfico 2 – Distribuição de dissertações, teses e artigos por ano e repositório (2021–2025)



Fonte: elaborado pelo autor (2025).

A partir da análise do gráfico que apresenta as publicações de pesquisas disponíveis na BDTD, RI/UFS e no Portal de Periódicos da CAPES entre os anos de 2021 e 2025, observa-se a produção acadêmica relacionada à formação continuada de professores em TIC, desenvolvida no âmbito de programas de pós-graduação *stricto sensu* em instituições de ensino superior brasileiras.

No total, foram identificados 33 trabalhos acadêmicos, sendo 14 publicados na BDTD, 12 na RI/UFS e 7 artigos científicos disponíveis no Portal de Periódicos da CAPES. Quanto à distribuição temporal, os anos de 2021 e 2022 se destacam como os mais produtivos, com sete e doze publicações, respectivamente, seguidos por 2023 e 2025, com seis produções cada, enquanto 2024 registrou duas publicações. Observa-se, portanto, uma concentração das produções nos primeiros anos do recorte temporal, indicando maior interesse e investimento em pesquisas sobre a temática nesse período.

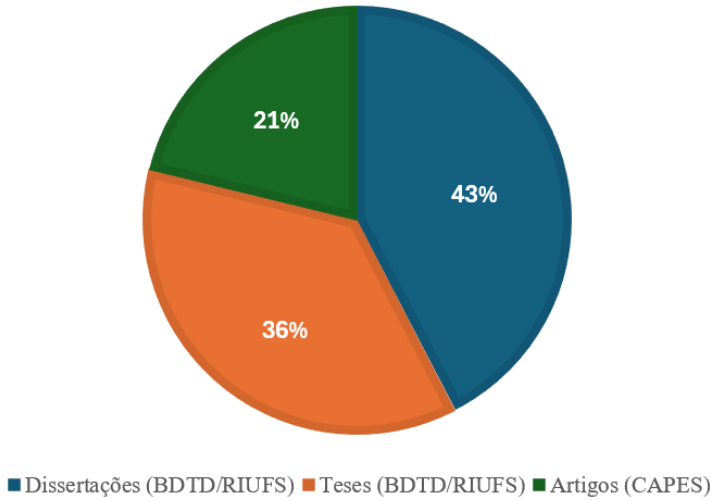
Esse recorte evidencia dois aspectos relevantes: de um lado, a concentração de pesquisas em determinados anos, possivelmente impulsionada pelas transformações educacionais decorrentes da pandemia de COVID-19 e da necessidade de adaptação ao ensino remoto; de outro, a oscilação do número de produções, que aponta para movimentos de maior ou menor interesse acadêmico sobre a temática em função das demandas emergentes no cenário educacional. Além disso, nota-se uma redução gradual, possivelmente associada à atualização

das bases de dados e à publicação de estudos ainda em andamento.

Assim, o conjunto de trabalhos analisados oferece um panorama diversificado de abordagens e experiências investigativas, refletindo a importância da formação continuada em TIC para responder aos desafios impostos pela contemporaneidade e pelo contexto de inovação tecnológica na educação.

No que diz respeito à distribuição das produções acadêmicas, o gráfico a seguir apresenta o percentual de dissertações, teses e artigos que compõem o corpus de análise do levantamento bibliográfico.

Gráfico 3 – Distribuição das produções acadêmicas (2021-2025)



Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Vale ressaltar que todos os trabalhos acadêmicos produzidos por pesquisadores vinculados ao PPGED e disponibilizados no RI/UFS encontram-se igualmente indexados na BDTD, uma vez que esse repositório nacional utiliza as informações fornecidas e validadas pelas instituições de origem. Dessa forma, a consulta ao RI/UFS e à BDTD possibilitou o acesso sistematizado à produção acadêmica do programa, permitindo a realização de uma análise mais criteriosa das pesquisas desenvolvidas pelo PPGED nos últimos anos.

A partir dessas fontes, foram identificados 33 trabalhos acadêmicos que compõem o corpus desta análise, sendo 14 dissertações e teses publicadas na BDTD e 12 no RI/UFS, além de 7 artigos científicos disponíveis no Portal de Periódicos da CAPES. Esse levantamento evidencia a predominância de investigações em nível de mestrado sobre a temática estudada, conforme ilustrado no Gráfico 3. Observa-se que tal tendência reflete o fortalecimento das

pesquisas desenvolvidas no âmbito dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, os quais têm desempenhado papel fundamental no avanço do conhecimento na área. Além disso, a presença de artigos científicos indica o esforço dos pesquisadores em divulgar os resultados de suas investigações e ampliar o alcance das discussões em periódicos especializados.

A seguir, é demonstrado através da Figura 3 uma nuvem de palavras contendo as palavras-chave que estão presentes nas teses, dissertações e artigos científicos que fazem parte do corpus de análise deste levantamento bibliográfico.

Figura 3 – Palavras-chave relativas à formação continuada de professores (2021-2025)



Fonte: elaborado pelo autor (2025).

A partir da Figura 3, que representa uma nuvem de palavras formada pelas palavras-chave presentes nos trabalhos acadêmicos, as palavras que aparecem com maior frequência e que mais se relacionam com o projeto de pesquisa ocupam o centro da nuvem e se destacam pelo tamanho. Como pode ser observado, as palavras formação continuada, formação de professores, tecnologias digitais, tecnologias digitais de informação e comunicação e tecnologia da informação e comunicação apresentam-se com destaque por representarem os temas centrais das pesquisas analisadas. Além dessas, outras palavras também aparecem na nuvem, como práticas pedagógicas, políticas públicas, metodologia ativa e inovações educacionais que, de certa forma, também se relacionam com a temática em questão.

2.1 Levantamento de Pesquisas sobre Formação Continuada de Professores e TIC no PPGED/UFS

Ao aplicar as estratégias de busca, com a utilização dos descritores e operadores booleanos mencionados anteriormente, dos filtros para teses e dissertações defendidas nos últimos cinco anos e da análise dos resumos dos trabalhos, foram selecionados, no RI/UFS, 8 dissertações e 4 teses.

A partir desse seleção, foram considerados os trabalhos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), uma vez que o presente estudo também se insere nesse programa, o que justifica a delimitação institucional do levantamento. Além disso, foram considerados como critérios de inclusão os estudos que versam sobre o processo de formação de professores em TIC, incluindo tanto investigações sobre formação inicial quanto sobre formação continuada de professores.

Cabe destacar que, a partir da leitura dos títulos e dos resumos, identificou-se um número expressivo de pesquisas que abordam as TIC, muitas das quais analisam o uso dessas tecnologias no contexto das práticas docentes. Embora se reconheça a existência de imbricamentos entre as práticas de ensino e os processos formativos, optou-se, para fins de maior coerência e alinhamento com os objetivos desta dissertação, por incluir apenas estudos que tratam explicitamente da formação de professores em TIC, excluindo aqueles cujo foco se restringe predominantemente às práticas pedagógicas, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Mapeamento das produções no levantamento bibliográfico (PPGED/UFS, 2021-2025)

Ano	Autor	Título	Nível	Palavra-chave
2021	SANTOS, Mateus Henrique Silva	Formação, saberes e práticas: experiências no contexto da pesquisa-intervenção com professores de educação física da rede pública de Sergipe URI: https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/15919	Mestrado	Docência; Educação Física; Escolas Públicas; Trajetórias (auto)formativas.

2022	SANTOS, Rodrigo de Souza	Formação de professores e cultura digital: contextos e perspectivas da formação docente em Educação Física URI: https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/17465	Mestrado	Cultura Digital; Educação Física; Formação Docente; Linguagens; Tecnologias;
2023	SANTOS, Luiz Claudio Correia dos	Formação do professor da educação infantil com tecnologias da informação e comunicação: estudo de caso no município de Propriá/SE URI: https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/18698	Mestrado	Educação Infantil; Formação do Pedagogo; Tecnologias da Informação e Comunicação.
2023	CARVALHO, Tainah dos Santos	Saberes experienciais nas/com as culturas digitais no curso de Pedagogia URI: https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/19183	Mestrado	Culturas Digitais; Formação Inicial Docente; Pedagogia; Saberes Experienciais; Tecnologias Digitais.
2024	MELO, Ana Karolliny do Livramento	As teorias da aprendizagem na formação continuada dos docentes que atuam em instituições de ensino de Nossa Senhora do Socorro – SE URI: https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/20773	Mestrado	Aprendizagem; Formação Contínua; Formação Docente; Teorias da Aprendizagem.
2025	SANTOS, João Victor Pereira dos	Concepções de professores e estudantes do ensino médio sobre inteligência artificial na educação URI: https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/24009	Mestrado	Concepções de Professores e Estudantes; Ensino Médio; Formação Continuada; Inteligência Artificial.
2025	LIMA, Jhonatas Isac Pereira Nunes	Formação inicial do professor de geografia na contemporaneidade: entre possibilidades e desafios URI: https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/23256	Mestrado	Formação Inicial; Professor de Geografia; Tecnologias digitais.
2025	SANTOS, Rosângela Maria da Vitória	Formação e desenvolvimento profissional docente: desafios e perspectivas dos docentes atuantes em instituições de ensino de Aracaju/SE URI: https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/23107	Mestrado	Educação; Formação de professor; Tecnologias Educativas; Teoria e Prática.

2021	SANTOS, Sandra Virgínia Correia de Andrade	Col@b formacional com as culturas digitais : tecendo redes docentes interativas e colaborativas URI: https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/15462	Doutorado	Atos de Currículo; Col@b Formacional; Cotidiano Escolar. Culturas Digitais; Formação de Professores.
2022	LIMA, Ivonaldo Pereira de	Aplicabilidade do Google Classroom na formação dos docentes do município de Igaci-Alagoas URI: https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/15695	Doutorado	Educação; Formação Docente; Google Classroom; Processo de Ensino e Aprendizagem.
2023	ALVES, Manoel Messias Santos	Tecnologias móveis para formação docente: validação de um instrumento de identificação de vulnerabilidade digital URI: https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/17609	Doutorado	Ensino Remoto Emergencial; Validação de Conteúdo; Cultura e Vulnerabilidade Digital; Formação Continuada; Apropriação Tecnológica Digital.
2025	SOUZA, José Batista de	Práticas pedagógicas com tecnologias digitais: compreensões de docentes do curso de Pedagogia da Faculdade do Nordeste da Bahia URI: https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/22940	Doutorado	Tecnologias digitais; Pedagogia; Docência Universitária; Inovação Educacional.

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

A produção acadêmica recente do PPGED/UFS evidencia um fortalecimento das investigações que articulam a formação de professores às TIC, em consonância com as transformações sociais e tecnológicas que têm influenciado os processos educativos contemporâneos. Essas pesquisas têm se debruçado sobre a formação inicial e continuada de professores, analisando currículos, práticas pedagógicas, culturas digitais, saberes experienciais e o papel dessas tecnologias na constituição do fazer docente.

Em relação aos procedimentos metodológicos utilizados pelas pesquisas, de modo geral, os estudos analisados adotam predominantemente abordagem qualitativa, evidenciando a centralidade da compreensão dos fenômenos educativos em seus contextos reais e na perspectiva dos sujeitos envolvidos. Metodologicamente, destacam-se os estudos de caso, em diferentes modalidades que são os descritivos, interpretativos, múltiplos, bem como investigações pautadas na pesquisa-intervenção, pesquisa-formação, etnopesquisa crítica e abordagens qualinarrativas e multirreferenciais, revelando diversidade epistemológica. Os

principais instrumentos de geração de dados incluem entrevistas semiestruturadas, questionários presenciais e on-line, observação, análise documental, especialmente de PPCs, rodas de conversa, narrativas e dispositivos digitais colaborativos. Em alguns estudos, observa-se a triangulação de dados e, pontualmente, a adoção de abordagens quanti-qualitativas. A Análise de Conteúdo, sobretudo na perspectiva de Bardin, constitui a técnica analítica mais recorrente, embora também apareçam análises narrativas, categorial-temáticas e referenciais. Em síntese, as metodologias empregadas privilegiam a interpretação, a contextualização e a valorização das experiências docentes e formativas, articulando teoria e prática na investigação dos processos de formação de professores e do uso das TIC.

Neste levantamento, foram incluídas pesquisas que mais se aproximam do objeto de estudo da presente dissertação. A análise das 12 pesquisas selecionadas, entre teses e dissertações, permitiu identificar 4 que apresentam convergências ao discutir a formação continuada de docentes como elemento central para o desenvolvimento profissional, ainda que partam de contextos e recortes distintos. De modo geral, os estudos investigam como os processos formativos contribuem para a construção, ressignificação e aplicação de saberes docentes, articulando teoria e prática no cotidiano escolar.

No campo da formação de professores de Educação Física, a dissertação de Santos (2021) investiga os saberes e as práticas (re)construídos por docentes da rede pública de Sergipe, a partir das inter-relações estabelecidas em seus percursos de formação inicial e continuada. Os resultados evidenciam que os professores compreendem suas trajetórias (auto)formativas de maneira relacional, envolvendo o eu, o outro e o mundo, e reconhecem a importância da indissociabilidade entre teoria e prática para superar a reprodução e a fragmentação do conhecimento. O estudo também aponta que as vivências no âmbito da formação continuada favorecem aprendizagens (re)significadas, especialmente no que se refere aos processos criativos, à apropriação de interfaces interativas e ao uso de metodologias ativas, contribuindo para o fortalecimento da colaboração pedagógica e para o estímulo ao protagonismo dos estudantes.

No âmbito da formação continuada de professores, a dissertação de Melo (2024) analisa a presença, o reconhecimento e a aplicabilidade das teorias da aprendizagem no processo formativo de docentes que atuam em instituições de ensino do município de Nossa Senhora do Socorro/SE. Os resultados indicam que, embora os professores reconheçam a relevância das teorias da aprendizagem para a construção de uma didática mais efetiva e sensível às diferentes formas de aprender, ainda há dificuldades na identificação e caracterização das vertentes teóricas, especialmente no que se refere à abordagem comportamentalista. O estudo evidencia

que, independentemente das inclinações epistemológicas dos docentes, todas as teorias da aprendizagem se mostram fundamentais para a formação inicial e continuada, contribuindo para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem e para o atendimento à diversidade presente nas salas de aula.

Ao discutir a formação continuada e o desenvolvimento profissional de professores, a dissertação de Santos (2025) analisa os desafios e as perspectivas vivenciados por docentes dos anos finais do Ensino Fundamental em instituições de ensino de Aracaju/SE. Os resultados indicam que as estratégias formativas ofertadas pelas escolas se apresentam, em grande parte, de modo descontinuado, pouco contextualizado e centrado em ações pontuais, revelando fragilidades no apoio institucional, sobretudo no planejamento, na avaliação e no acompanhamento das formações. Em contrapartida, a pesquisa evidencia a aprendizagem colaborativa entre pares e o protagonismo docente como elementos significativos e desejáveis para a construção de percursos formativos mais consistentes, apontando contribuições relevantes para o aprimoramento de políticas e práticas escolares voltadas à valorização da docência e à qualificação permanente dos professores.

Inserida nas discussões sobre os processos de formação continuada e desenvolvimento profissional docente, a tese de Santos (2025) analisa professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental em escolas particulares de Aracaju, buscando identificar indícios de desenvolvimento profissional. Os resultados evidenciam características centrais desse desenvolvimento, como a capacidade de adaptação a mudanças e inovações, a resolução de problemas no processo de ensino e aprendizagem, o trabalho colaborativo entre pares e o compromisso com o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes. Além disso, os docentes demonstram uma visão positiva acerca das oportunidades formativas, reconhecendo a relevância da formação continuada tanto no âmbito individual quanto na melhoria da prática profissional.

Em conjunto, as pesquisas aproximam-se ao compreender a formação continuada como um processo intencional, contextualizado e estruturante do fazer docente, fundamental para a consolidação de práticas pedagógicas reflexivas e para o fortalecimento da identidade profissional dos professores. Entretanto, os estudos também revelam fragilidades nas estratégias formativas institucionais, frequentemente marcadas pela descontinuidade, pouca contextualização e insuficiente acompanhamento pedagógico.

Apesar disso, destacam-se aspectos positivos como a aprendizagem colaborativa entre pares, o protagonismo docente e indícios consistentes de desenvolvimento profissional, expressos na capacidade de adaptação a mudanças, na resolução de problemas, no trabalho em

equipe e no compromisso com a aprendizagem dos estudantes, reforçando a importância da formação continuada para a qualificação da docência e o fortalecimento das práticas pedagógicas.

As demais pesquisas apresentam estudos que analisam a inserção das TIC no âmbito da formação inicial, a maioria em cursos de licenciatura da UFS. A dissertação de Lima (2025), ao investigar a formação inicial do professor de Geografia, evidencia que a integração das tecnologias digitais no curso ocorre de forma pontual, fragmentada e fortemente dependente das iniciativas individuais dos docentes, com maior incidência em disciplinas técnicas e nos componentes de Estágio Supervisionado. Embora sejam identificadas práticas criativas, como o uso de geotecnologias (Sistema de Informação Geográfica Quântico e Sensoriamento Remoto) e recursos digitais interativos, o estudo aponta a ausência de uma sistematização curricular e de políticas institucionais que sustentem uma inserção crítica e estruturante das tecnologias no processo formativo.

Resultados semelhantes são apresentados na dissertação de Santos (2022), que analisa a formação de professores de Educação Física em interface com a cultura digital. O estudo revela que, embora existam usos dispersos das tecnologias e iniciativas docentes relevantes, o curso carece de uma formação imersa na cultura digital, o que reforça a necessidade de revisão curricular e de concepções formativas que compreendam as tecnologias digitais como dimensões constitutivas da formação docente e não apenas como recursos instrumentais.

Ainda no contexto da formação inicial, a dissertação de Carvalho (2023) amplia o olhar ao investigar os saberes experienciais construídos nas e com as culturas digitais no curso de Pedagogia. Fundamentada na multirreferencialidade e na etnopesquisa crítica, a pesquisa evidencia que os estudantes já chegam à universidade imersos em culturas digitais e que experiências formativas mediadas por tecnologias, intensificadas durante o período da pandemia da COVID-19, potencializam a construção de saberes, a produção colaborativa, os etnométodos e a reflexão sobre o ser professor. O estudo reforça a compreensão das tecnologias digitais como elementos estruturantes dos processos formativos contemporâneos.

No campo da formação de professores da Educação Infantil, a dissertação de Santos (2023) analisa a formação docente para o uso das TIC em uma escola da rede pública municipal de Propriá/SE. Os resultados evidenciam que, embora os professores reconheçam a importância das TIC, persistem dificuldades relacionadas à formação inicial e continuada, à infraestrutura tecnológica e às estratégias pedagógicas para o uso desses recursos. O estudo destaca a necessidade de continuidade formativa e da articulação entre gestores, professores e comunidade para a efetiva integração das tecnologias no cotidiano escolar.

No que se refere às tecnologias contemporâneas, a dissertação de Santos (2025) investiga as concepções de professores e estudantes do Ensino Médio sobre a inteligência artificial (IA) na educação. O estudo evidencia que, embora haja familiaridade e uso frequente dessas tecnologias, predominam concepções que oscilam entre uma visão instrumental e uma abordagem mais crítica, especialmente entre os docentes que tiveram acesso a processos de formação continuada. Os resultados reforçam a necessidade de formações que contemplem não apenas aspectos técnicos, mas também reflexões éticas, pedagógicas e sociais sobre o uso da IA na educação.

No conjunto das teses, destaca-se o estudo de Souza (2025), que analisa as práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais no curso de Pedagogia da Faculdade do Nordeste da Bahia. Embora realizado em outra instituição, o trabalho dialoga diretamente com o campo investigativo do PPGED/UFS ao evidenciar processos de superação do uso instrumental das tecnologias, apontando para práticas formativas que favorecem a apropriação crítica, a reflexão pedagógica e a formação de professores capazes de problematizar o uso das tecnologias em sua atuação profissional.

No campo da formação docente e das tecnologias digitais, a tese de Alves (2023) analisa o uso de tecnologias móveis no contexto do Ensino Remoto Emergencial, com foco na validação de um instrumento para identificar a vulnerabilidade digital. Os resultados indicam que os estudantes apresentam diferentes níveis de vulnerabilidade digital, apesar do uso frequente da internet, e que os professores enfrentaram dificuldades decorrentes da ausência de formação específica para o uso pedagógico das tecnologias. Ainda assim, o estudo evidencia o protagonismo docente na busca por autoformação, ressaltando a necessidade de políticas de formação continuada voltadas à apropriação qualificada das tecnologias digitais.

No contexto das discussões sobre formação de professores e culturas digitais, a tese de Santos (2021) analisa processos formacionais desenvolvidos a partir de experiências colaborativas e interativas em uma escola pública municipal de Tobias Barreto/SE. Os resultados evidenciam que a criação de espaçostempos formacionais abertos ao cotidiano docente favorece a interatividade, a colaboração e a cocriação entre professores, possibilitando a ressignificação das práticas pedagógicas com tecnologias digitais. O estudo destaca que uma formação situada, dialógica e implicada com a realidade escolar potencializa redes docentes colaborativas, autorias plurais e a construção de atos de currículo mais flexíveis, inventivos e conectados às culturas digitais.

No âmbito da formação inicial de professores, a tese de Vasconcelos (2020) investiga a construção dos saberes profissionais sobre as Tecnologias Digitais de Informação e

Comunicação (TDIC) no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe. Os resultados evidenciam que a integração das TDIC na formação do pedagogo exige mudanças nos saberes profissionais e nas práticas docentes, ressaltando que a apropriação dessas tecnologias não pode desconsiderar os saberes vivenciais e experienciais. O estudo aponta que a construção e a mobilização dos saberes docentes ocorrem no diálogo entre os conhecimentos universitários, os saberes profissionais e os saberes da experiência, destacando a importância de uma formação que articule teoria, prática e tecnologias digitais de forma contextualizada.

De modo geral, as pesquisas analisadas convergem ao evidenciar que a integração das TIC na formação de professores ainda ocorre de maneira fragmentada, marcada pela centralidade das iniciativas individuais dos docentes, pela fragilidade das políticas institucionais e pela necessidade de revisão curricular. Ao mesmo tempo, apontam potencialidades significativas relacionadas às culturas digitais, aos saberes experienciais e às práticas formativas críticas, indicando caminhos para a construção de processos de formação docente mais coerentes com as demandas da educação contemporânea.

Assim, o levantamento das pesquisas desenvolvidas no âmbito do PPGED/UFS nos últimos cinco anos evidencia uma produção consistente e diversificada sobre formação de professores e tecnologias, situando o presente estudo em conformidade com esse campo investigativo e reforçando a relevância de aprofundar a compreensão sobre os processos de formação continuada e suas contribuições para a integração crítica e pedagógica das TIC nas práticas pedagógicas.

2.2 O que dizem as pesquisas na BDTD sobre formação continuada de professores em TIC

A partir do levantamento realizado na BDTD, foi possível identificar um conjunto de produções científicas relacionadas à formação continuada de professores em TIC. O Quadro 2 apresenta o mapeamento das produções no período de 2021 a 2025, permitindo visualizar a distribuição e os focos temáticos das pesquisas levantadas.

Quadro 2 – Mapeamento das produções no levantamento bibliográfico (BDTD, 2021-2025)

Ano	Autor	Título	Nível	Palavra-chave	Programa	Instituição de vínculo
2022	SILVA, Luciana Alexandre do Nascimento	Um olhar para os centros de referência em tecnologia educacional do Distrito Federal na perspectiva da formação continuada docente para o uso das TICE: a visão dos professores formadores URI: http://repositorio.unb.br/handle/10482/46181	Mestrado	CRTE; DF; Formação Continuada Docente; Professor Formador; Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão.	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade de Brasília (UNB)
2022	SIQUEIRA, Jessiklécia Josinalva de	Impactos das vivências em ensino híbrido na formação continuada de professores de ciências URI: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/46634	Mestrado	Formação de Professores; Ensino Híbrido; Educação Básica; Microbiologia; Curadoria.	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)
2023	NASCIMENTO, Márcia Mychelle Nogueira do.	Formação de professores em tecnologias educacionais: contributo para um modelo de formação continuada na rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte URI: http://repositorio.ufsm.br/handle/1/30536	Doutorado	Formação de Professores; Formação Continuada; Modelos de Formação; Tecnologias Educacionais; Tecnologias Digitais.	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

2023	FRANÇOSO, Ana Cláudia Giglioti	Formação em serviço e saberes docentes: uma análise desse processo em um curso de mídias em educação URI: https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/17999	Mestrado	Formação Continuada em Serviço; Especialização Ensino à Distância (EaD); Mídias em Educação; TDICs; Saberes Docentes.	Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação	Universidade Federal de São Carlos (UFSC)
2024	MOTA, Susana da Costa	Trilhas de formação continuada na modalidade a distância: pesquisas e diretrizes para orientar docentes da rede básica de ensino URI: http://repositorio.ufsm.br/handle/1/32986	Mestrado	Diretrizes; Trilhas de Formação; Formação Continuada; Tecnologias; Modalidade a Distância.	Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
2025	OLIVEIRA, Isabella Cristina Sena de	A formação continuada de professores para a adoção de tecnologias digitais: análise das ações formativas na Secretaria de Educação do estado de São Paulo URI: https://doi.org/10.11606/D.48.2025.tde-04042025-110726	Mestrado	Ensino Remoto Emergencial; Formação de Professores; Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.	Faculdade de Educação	Universidade de São Paulo (USP)

2025	REIS, Maria Aparecida dos	A formação continuada para o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no processo de ensino e aprendizagem: uma análise com base no modelo TPACK URI: http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1689	Doutorado	Formação Continuada; TDIC; TPACK; Mato Grosso.	Pós-Graduação Doutorado em Educação	Universidade do Oeste Paulista (Unoeste)
2021	SOUSA, Crisiany Alves de	Itinerário formativo em competências digitais para professores da educação básica: uma proposta a partir das matrizes brasileiras URI: https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/46960	Mestrado	Competência Digital Docente; Formação Continuada; Autoavaliação.	Programa de Pós-Graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
2022	LARA, Carla Luczyk Torres	Desenvolvimento de competências digitais na formação continuada de educadores URI: https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/36241	Doutorado	Competências Digitais; Formação Continuada de Educadores; Lifelong Learning; Tecnologias Educacionais; Educação.	Programa de Estudos Pós-Graduados em Tecnologias da Inteligência e Design Digital	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
2022	SANTOS, Simone Costa Andrade dos	Trilhas de aprendizagem para formação continuada de docentes em competências digitais para o ensino a partir de MOOCs da rede de institutos federais URI: http://hdl.handle.net/10737/3414	Doutorado	Competências Digitais; MOOCs; Aprendizagem On-line; Formação Continuada de Professores; Trilhas de aprendizagem; desenho educacional.	Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino	Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES)

2022	BARBOSA, Thiago Moura	Curso online aberto e massivo na formação continuada de professores para a construção de jogos educacionais digitais alinhados à BNCC URI: https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/52158	Mestrado	Formação de Professores; Jogos Educacionais Digitais; Massive Open Online Course – MOOC; Base Nacional Comum Curricular – BNCC.	Programa de Pós-Graduação em Inovação em Tecnologias Educacionais	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
2022	SILVA, Ketiuce Ferreira	Formação continuada de professores com metodologias ativas e tecnologias digitais: em busca de práticas pedagógicas inovadoras durante e pós-pandemia URI: http://hdl.handle.net/11449/235954	Doutorado	Formação Continuada de Professores; Metodologias Ativas; Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação; Práticas Pedagógicas Inovadoras; Pandemia.	Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar	Universidade Estadual Paulista (UNESP)
2022	SOARES, Elisabete Aparecida Alves	A formação continuada e a compreensão de metodologias inovadoras na voz do professor URI: https://repositorio.pgsscogna.com.br//handle/123456789/49194	Doutorado	TPACK; Metodologias Ativas; Aprendizagem Criativa; Pensamento Computacional; BNCC.	Programa de Pós-Graduação em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias	Universidade Norte do Paraná (UNOPAR)
2023	GODOI, Carla Renata Hüttl de	Formação continuada de professores: proposta de um framework de capacitação em cultura maker na educação básica URI: https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/251694	Mestrado	Capacitação Docente; Cultura Maker; Framework.	Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Informação e Comunicação	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Ao observar o Quadro 2, é possível perceber que os resultados desse levantamento trouxeram estudos que dialogam com diversas perspectivas sobre a formação continuada de professores e as TIC. As pesquisas destacam a importância da formação docente para integrar tecnologias educacionais às práticas pedagógicas, considerando contextos específicos como a Educação Básica, Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com iniciativas voltadas à educação inovadora. Alguns estudos abordam políticas públicas, como o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto outros exploram metodologias como sala de aula invertida, metodologias ativas, ensino híbrido e a cultura maker.

Além disso, os estudos trouxeram investigações que analisam programas específicos, como os Centros de Referência em Tecnologia Educacional (CRTE) e o desenvolvimento de cursos como Cursos Massivos Abertos Online (MOOC) e portais para formações híbridas, que promovem o desenvolvimento de competências digitais docentes. As referidas pesquisas enfatizam a necessidade de formação contextualizada que valorize a ressignificação das práticas pedagógicas e prepare os professores para os desafios do ensino na era digital.

Em relação às questões de pesquisa apresentadas, os estudos abordam diferentes aspectos da formação continuada de professores no contexto das TIC, explorando como essas tecnologias podem ser integradas às práticas pedagógicas para promover inovação e melhorar a aprendizagem dos estudantes. Neles são discutidos os desafios e as possibilidades relacionadas a programas de formação docente, como o Programa Educação Inovação Conectada; à sala de aula invertida como modelo experimental de formação e ao impacto da pandemia nas metodologias de ensino.

Além disso, as questões investigam a cultura digital, a ressignificação da prática pedagógica e as potencialidades das tecnologias educacionais para apoiar práticas de ensino, como a produção textual e o uso de aplicativos. O papel da formação continuada para o desenvolvimento de competências digitais e os desafios da implementação de cursos semipresenciais são também temas centrais, com foco na preparação dos professores para utilizar as tecnologias de maneira eficaz em suas atividades pedagógicas.

Para responder a essas questões, os trabalhos analisados no levantamento bibliográfico apresentam objetivos que abordam diversas dimensões da formação continuada de professores, com ênfase na integração das TIC ao processo pedagógico nas escolas de educação básica. Essas pesquisas buscam compreender como as tecnologias podem ser utilizadas de forma eficiente no ensino, tanto no contexto de escolas públicas quanto em programas específicos de

formação de professores, contribuindo para a ressignificação das práticas pedagógicas e a superação dos desafios impostos pela cultura digital no âmbito educacional.

Entre os objetivos destacados, temos a análise das ações dos CRTE do Distrito Federal e a formação de docentes da EPT, visando desenvolver fluência tecnológico-pedagógica e competências digitais. Outros objetivos incluem a investigação do uso de metodologias ativas, como a sala de aula invertida, a apropriação do Ensino Híbrido e a criação de jogos educacionais digitais alinhados à BNCC.

As pesquisas evidenciam a busca por modelos de formação continuada capazes de integrar as tecnologias educacionais, ressaltando a importância da combinação entre momentos presenciais e a distância como estratégia para otimizar o aprendizado docente. Além disso, destacam-se objetivos voltados à ressignificação da prática pedagógica por meio das metodologias ativas, à inovação pedagógica no contexto pós-pandemia e à elaboração de quadros de formação docente direcionados à cultura digital. Também são analisadas as potencialidades dos cursos a distância MOOC e as formas pelas quais as tecnologias podem ser incorporadas de modo eficaz ao processo de ensino-aprendizagem, com ênfase no desenvolvimento das competências digitais dos professores.

Para alcançar os objetivos propostos, os estudos analisados foram desenvolvidos com diferentes procedimentos metodológicos, considerando a abordagem, o tipo de pesquisa, os instrumentos de produção e a análise dos dados. As pesquisas utilizam predominantemente metodologias de abordagem qualitativa, com características exploratórias, descritivas e, em alguns casos, explicativas, adotando principalmente os métodos de estudo de caso e pesquisa-ação. Observa-se a combinação de levantamento bibliográfico, revisão documental e análise de dados empíricos como estratégias complementares de investigação. Entre os instrumentos de coleta de dados, destacam-se questionários on-line (Google Forms), entrevistas semiestruturadas (realizadas via WhatsApp, Google Meet ou presencialmente), observação direta, diários de bordo e atividades em plataformas virtuais como Moodle, Coursera e Udemy.

As pesquisas exploram práticas formativas em ambientes presenciais e remotos, por meio de cursos de formação continuada que utilizam instrumentos como a Escala Likert e desenvolvem produtos educacionais, incluindo planos de aula e jogos digitais. Algumas investigações também avaliaram interfaces de plataformas educacionais com o objetivo de aprimorar sua usabilidade. De modo geral, as metodologias adotadas buscam investigar e promover transformações práticas no campo educacional, analisando as contribuições das tecnologias para a formação docente e para o aprimoramento das práticas pedagógicas, com ênfase nas tecnologias digitais, nas metodologias ativas e na BNCC.

A partir da leitura e análise dos textos incluídos neste levantamento, foi possível organizá-los em algumas dimensões relacionadas à formação continuada de professores em TIC, com o objetivo de melhor sistematizar e apresentar os resultados no repositório da BDTD, bem como promover um alinhamento entre os trabalhos analisados. Nesse sentido, as pesquisas foram agrupadas em dimensões que contemplam a formação para o uso e a integração das TIC, o desenvolvimento de competências digitais e a formação em TIC voltada ao desenvolvimento de inovações pedagógicas. Além disso, a ordem de apresentação dos textos em cada uma dessas dimensões foi definida de forma cronológica, considerando o período de publicação, de modo a evidenciar a evolução das pesquisas e o encadeamento das ideias ao longo do tempo em cada contexto analisado.

No campo da formação continuada de professores para o uso e a integração de TIC, a dissertação de Silva (2022), cujo título é "Um olhar para os centros de referência em tecnologia educacional do Distrito Federal na perspectiva da formação continuada docente para o uso das TICE: a visão dos professores formadores", analisa as ações formativas desenvolvidas nos Centros de Referência em Tecnologia Educacional (CRTE) do Distrito Federal. O objetivo geral da pesquisa é analisar os limites e as possibilidades dos CRTE no desenvolvimento da formação continuada docente para o uso das Tecnologias Digitais de Informação, Comunicação e Expressão (TICE), a partir da visão dos professores formadores. A pesquisa é desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, por meio de um estudo de caso múltiplo. O estudo evidencia que os CRTE se configuram como espaços relevantes para a formação continuada e para a integração pedagógica das TICE, especialmente no contexto intensificado pela pandemia da COVID-19. Os resultados apontam que, apesar das múltiplas possibilidades formativas, como cursos, oficinas e suporte a projetos, persistem limites relacionados à ausência de uma gestão centralizada, à insuficiência de recursos financeiros, às fragilidades na infraestrutura física e tecnológica e à falta de políticas públicas consistentes. Ainda assim, o estudo destaca o potencial dos CRTE para contribuir com práticas pedagógicas inovadoras e para a promoção de aprendizagens significativas na educação básica, desde que haja maior investimento institucional e fortalecimento das políticas de formação continuada.

Em diálogo com essa perspectiva da formação continuada, a dissertação de Siqueira (2022), intitulada "Impactos das vivências em ensino híbrido na formação continuada de professores de ciências, investiga a apropriação do ensino híbrido e das tecnologias digitais em um programa de formação continuada voltado ao ensino de microbiologia". O objetivo geral da pesquisa é analisar como as vivências em ensino híbrido e o uso de tecnologias digitais contribuem para a formação continuada de professores de Ciências, considerando suas

concepções e práticas pedagógicas. O estudo foi realizado a partir de uma abordagem qualitativa, por meio de uma pesquisa de campo realizada na rede pública do município de Paudalho (PE), utilizando questionários aplicados via Formulário Google e entrevistas semiestruturadas realizadas por meio do Google Meet. Os resultados indicam que, embora os docentes reconheçam as tecnologias digitais como aliadas da prática pedagógica, apresentam concepções fragilizadas ou distorcidas acerca do ensino híbrido, bem como percebem as formações continuadas como distantes das demandas concretas da sala de aula.

Avançando da análise das experiências formativas para uma abordagem mais ampla das políticas públicas, a tese intitulada "Formação de professores em tecnologias educacionais: contributo para um modelo de formação continuada na rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte", de Nascimento (2023), investiga as políticas, práticas e estruturas formativas voltadas à integração das tecnologias digitais na educação básica da rede estadual do Rio Grande do Norte. O objetivo geral da pesquisa é delinear um modelo de formação continuada de professores em tecnologias educacionais para essa rede de ensino. Desenvolvido a partir de um estudo de caso de abordagem quali-quantitativa, o trabalho evidencia que a efetividade da formação continuada depende da articulação de múltiplas dimensões, como planejamento estratégico, investimento institucional, continuidade dos programas, qualificação dos formadores e acesso a recursos e infraestrutura tecnológica. Os resultados apontam fragilidades nas políticas públicas, como a descontinuidade das ações formativas, limitações de investimento e problemas na atualização dos equipamentos, ao mesmo tempo em que destacam o papel estratégico dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) e de seus formadores. Com base nesse diagnóstico, a pesquisa propõe um modelo estadual de formação continuada fundamentado em oito pressupostos, entre eles cultura de formação, inovação pedagógica, suporte institucional, avaliação da qualidade e lideranças comprometidas, visando fortalecer e sistematizar as ações formativas em tecnologias educacionais.

No âmbito das formações ofertadas diretamente aos docentes, a dissertação de Françoso (2023), intitulada "Formação em serviço e saberes docentes: uma análise desse processo em um curso de mídias em educação", estuda as contribuições de um curso de especialização a distância para o desenvolvimento dos saberes docentes e para a atuação profissional de professores da educação básica. O objetivo geral da pesquisa é analisar as potencialidades do curso de especialização em Educação a Distância "Mídias em Educação", identificando os saberes construídos no processo de formação em serviço e suas contribuições para a prática pedagógica. O estudo é de abordagem qualitativa, de caráter exploratório-descritivo. Os resultados evidenciam que a formação continuada em serviço, ofertada na modalidade EaD,

favorece a autonomia, a segurança profissional e a ampliação dos saberes docentes, especialmente no que se refere ao uso pedagógico das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). O estudo destaca ainda que a flexibilidade, a interação entre pares e a possibilidade de articulação entre teoria e prática contribuem significativamente para a construção de uma cultura profissional coletiva, reforçando a importância de propostas formativas alinhadas às demandas reais da docência.

Complementando essa discussão sobre modalidades e estratégias formativas, a dissertação de Mota (2024), intitulada "Trilhas de formação continuada na modalidade a distância: pesquisas e diretrizes para orientar docentes da rede básica de ensino", investiga as trilhas de formação como alternativa para fomentar a formação continuada docente e a integração de tecnologias educacionais nas práticas pedagógicas da educação básica. O objetivo geral da pesquisa é investigar as trilhas de formação continuada como estratégia formativa capaz de estimular a integração de tecnologias educacionais nos processos de ensino e aprendizagem de docentes em atuação na rede básica de ensino. Desenvolvida como uma pesquisa exploratória, de natureza aplicada e abordagem qualitativa, a investigação utilizou questionários como instrumentos de coleta de dados em um estudo de caso com docentes do Rio Grande do Sul. Os resultados evidenciam o interesse dos professores em participar de formações continuadas na modalidade a distância, organizadas em trilhas formativas, especialmente em temáticas como metodologias ativas, aprendizagem mediada por tecnologias digitais e aprendizagem baseada em jogos. O estudo destaca, assim, o potencial das trilhas formativas para promover práticas pedagógicas reflexivas, contextualizadas e alinhadas às demandas contemporâneas da educação em rede.

Sob uma perspectiva institucional mais recente, na dissertação intitulada "A formação continuada de professores para a adoção de tecnologias digitais: análise das ações formativas na Secretaria de Educação do estado de São Paulo", Cipoli (2025) analisa as estratégias de formação continuada desenvolvidas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) para o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), considerando os contextos pré-pandemia, durante e pós-ensino remoto emergencial. O objetivo geral da pesquisa é analisar as estratégias de formação continuada para o uso de TDICs na rede pública estadual paulista, com foco nas ações institucionais e em seus impactos no desenvolvimento profissional docente. A investigação adota uma abordagem qualitativa, fundamentada na análise documental de relatórios da EFAPE, legislações e publicações administrativas, além de revisão bibliográfica sobre políticas públicas educacionais e formação docente. Os resultados indicam que, antes da pandemia, as ações formativas voltadas às

tecnologias digitais eram pontuais e limitadas, sendo ampliadas de forma emergencial durante a crise sanitária, com destaque para a implementação do Centro de Mídias de São Paulo (CMSP). Apesar dos avanços, persistiram desafios relacionados ao preparo técnico-pedagógico dos docentes, à infraestrutura e à acessibilidade.

Neste contexto, aprofundando a análise a partir de um referencial teórico específico, a tese de Reis (2025), intitulada "A formação continuada para o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no processo de ensino e aprendizagem: uma análise com base no modelo TPACK", investiga as ações formativas ofertadas pelos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso (Cefapros), à luz dos conhecimentos profissionais descritos no modelo *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK). O objetivo central da pesquisa é analisar em que medida a formação continuada contribui para o desenvolvimento integrado dos conhecimentos pedagógicos, tecnológicos e de conteúdo necessários à prática docente mediada pelas TDIC. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, tendo como lócus os 15 Cefapros do estado, com participação de professores da rede estadual, gestores, formadores e coordenadores de formação. Os resultados indicam que a formação continuada voltada ao uso das tecnologias digitais tem sido fundamental para o avanço das práticas pedagógicas no estado de Mato Grosso, embora ainda enfrente desafios estruturais e formativos. Conclui-se que o fortalecimento das ações formativas, com maior ênfase nos conhecimentos integrados propostos pelo modelo TPACK, pode potencializar os impactos da formação continuada e contribuir de forma mais efetiva para a qualificação do ensino na Educação Básica.

No campo da formação continuada de professores para o desenvolvimento de competências digitais, a dissertação intitulada "Itinerário formativo em competências digitais para professores da educação básica: uma proposta a partir das matrizes brasileiras", de Sousa (2021) estuda as limitações das políticas públicas de fomento às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no que se refere à efetiva integração dessas tecnologias aos currículos escolares. O objetivo geral da pesquisa é buscar possibilidades e processos alternativos para a formação continuada de professores, com foco no desenvolvimento de competências digitais docentes. O estudo evidencia que, apesar dos investimentos em infraestrutura e em programas formativos, as ações implementadas têm sido insuficientes para promover a integração pedagógica das TDICs e o desenvolvimento das competências necessárias à atuação docente em novos ambientes de aprendizagem, especialmente no contexto intensificado pela pandemia da COVID-19. Como resultado, a pesquisa propõe um itinerário formativo em competências digitais, fundamentado em uma matriz docente elaborada a partir

de referenciais brasileiros, que subsidiou a criação de um instrumento de autoavaliação e o mapeamento das competências digitais de professores de uma rede de ensino.

Aprofundando a discussão sobre o desenvolvimento das competências digitais ao longo da trajetória profissional docente, a tese de Lara (2022), intitulada “Desenvolvimento de competências digitais na formação continuada de educadores”, investiga o desenvolvimento das competências digitais de educadores da Rede Municipal de Ensino do ciclo básico de Tocantins/MG, em um contexto marcado pela incorporação de tecnologias emergentes e pelas constantes transformações nos processos de ensino-aprendizagem. O objetivo geral da pesquisa é identificar as competências digitais vinculadas à formação continuada de professores no contexto do Lifelong Learning. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com estudo de caso e análise de dados bibliográficos, sendo os dados empíricos obtidos por meio de ferramentas de autoavaliação, o que possibilitou relacionar a percepção dos professores sobre suas competências digitais às demandas formativas do contexto educacional. Os resultados da pesquisa evidenciam que o desenvolvimento das competências digitais integra a trajetória profissional do educador e envolve, de forma articulada, as dimensões pedagógica, da cultura digital e do autodesenvolvimento.

Sob a perspectiva das estratégias formativas mediadas por ambientes digitais abertos, a tese de Santos (2022), intitulada “Trilhas de aprendizagem para formação continuada de docentes em competências digitais para o ensino a partir de MOOCs da rede de institutos federais”, analisa o potencial dos MOOCs como estratégia formativa para atender às demandas diversificadas de aprendizagem docente. O objetivo geral da pesquisa é analisar os MOOCs elaborados no âmbito da Rede de Institutos Federais, considerando suas potencialidades para a elaboração de planos de formação continuada voltados ao desenvolvimento de competências digitais docentes. A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório-descritivo, com procedimentos de pesquisa bibliográfico-documental. Os resultados evidenciam que os MOOCs ofertados pelos Institutos Federais podem ser organizados em trilhas de aprendizagem capazes de contemplar diferentes níveis de proficiência docente, favorecendo percursos formativos mais flexíveis, personalizados e alinhados às necessidades profissionais. Contudo, o estudo também identifica lacunas formativas decorrentes da ausência de cursos em determinadas áreas de competência, indicando a necessidade de ampliação e diversificação das ofertas.

Em consonância com essa abordagem voltada aos MOOCs como dispositivos formativos, a dissertação intitulada “Curso online aberto e massivo na formação continuada de professores para a construção de jogos educacionais digitais alinhados à BNCC”, de Barbosa

(2022), investiga o potencial desses cursos como estratégia formativa para o desenvolvimento de competências docentes voltadas à criação de recursos educacionais digitais. O objetivo geral da pesquisa é construir e ofertar um MOOC destinado à formação continuada de professores da educação básica para a construção de jogos educacionais digitais alinhados à BNCC. Fundamentada na perspectiva da aprendizagem ativa, a pesquisa adotou os princípios do modelo instrucional ADDIE (Análise, Design, Desenvolvimento, Implementação e Avaliação) para a elaboração do curso. O estudo envolveu a aplicação do MOOC a uma turma piloto composta por vinte professores da rede pública do município de Santana do Matos (RN). Os resultados evidenciam que os MOOCs, quando planejados e estruturados de forma adequada, configuram-se como alternativas eficientes para a formação continuada docente, promovendo aprendizagens significativas, estimulando o protagonismo dos professores na construção de jogos educacionais digitais e possibilitando formações de qualidade, com baixo custo e ampla acessibilidade.

No campo da formação em TIC para o desenvolvimento de inovações pedagógicas, a tese de Silva (2022) investiga as contribuições da formação continuada em metodologias ativas com Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras no contexto durante e pós-pandemia. O objetivo geral da pesquisa é refletir sobre as possibilidades de a formação continuada docente, ancorada em metodologias ativas e no uso das TDIC, contribuir para a (re)construção de práticas pedagógicas inovadoras. A investigação adota a pesquisa-formação como abordagem metodológica, compreendida como um processo formativo e investigativo que promove transformações nos sujeitos envolvidos. O estudo analisa o curso de extensão “Metodologias ativas com TDICs”, realizado em 2021 com professores da educação básica da rede pública de Poços de Caldas (MG). Os resultados evidenciam desafios relacionados ao acesso aos recursos digitais, às demandas por saberes técnico-pedagógicos e à necessidade de superação de práticas centradas na transmissão de conteúdos, ao mesmo tempo em que apontam possibilidades para a promoção de práticas mais criativas, colaborativas, reflexivas e contextualizadas, reforçando o papel central da formação continuada na consolidação de uma cultura pedagógica inovadora no cenário educacional contemporâneo.

Em continuidade a essa discussão sobre a inovação pedagógica mediada por metodologias ativas, a tese de Soares (2022), intitulada “A Formação Continuada e a Compreensão de Metodologias Inovadoras na voz do Professor”, investiga como os docentes percebem e ressignificam suas práticas pedagógicas a partir dos princípios das metodologias ativas e inovadoras, em consonância com as transformações sociais e tecnológicas

contemporâneas. O objetivo geral da pesquisa é compreender como o professor identifica possibilidades de ressignificação de sua prática pedagógica, contemplando os princípios das metodologias ativas em contextos educacionais diversificados. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, caracterizada como pesquisa-ação e desenvolvida a partir do curso de formação continuada "Práticas Inovadoras e Tecnologias Digitais na Educação", ofertado integralmente em ambiente virtual de aprendizagem. Os dados foram produzidos por meio de atividades como fóruns de discussão, envio de arquivos e relatos em diários virtuais, organizadas em cinco módulos temáticos. Fundamentado no referencial do TPACK e em estudos sobre formação continuada, tecnologias educacionais, metodologias ativas e BNCC, o estudo evidencia que a participação no curso possibilitou a ressignificação de concepções sobre a prática pedagógica, ampliando as possibilidades de atuação docente a partir do protagonismo estudantil e da mediação do professor, elementos centrais para a inovação pedagógica.

Ampliando essa abordagem ao incorporar perspectivas emergentes de ensino e aprendizagem, a dissertação de Godoi (2023), intitulada "Formação continuada de professores: proposta de um framework de capacitação em cultura maker na educação básica", investiga a formação docente sob a perspectiva da cultura maker, considerando as transformações nas formas de ensinar e aprender na contemporaneidade. O objetivo geral da pesquisa é propor um framework de capacitação docente, embasado na cultura maker, voltado à Educação Básica. Desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada e caráter explicativo, a investigação teve como público-alvo professores da Educação Básica brasileira. Os resultados indicam que a proposta contribui para atender às demandas e especificidades da escola contemporânea, fortalecendo a formação continuada de professores e promovendo práticas pedagógicas mais experimentais, colaborativas e significativas.

De modo geral, os estudos analisados evidenciam que a formação continuada de professores em TIC é estratégica para a qualificação das práticas pedagógicas, seja no uso e na integração das tecnologias, no desenvolvimento de competências digitais ou na promoção de inovações pedagógicas. Embora se observem avanços na ampliação das ofertas formativas, no uso de ambientes virtuais, MOOCs, trilhas e itinerários formativos, as pesquisas convergem ao apontar desafios persistentes, como a descontinuidade das políticas públicas, as limitações de infraestrutura e a fragilidade dos saberes técnico-pedagógicos, que dificultam a efetiva integração das TIC às práticas docentes.

Nesse contexto, os estudos destacam o papel relevante de espaços e dispositivos formativos, como os Centros de Referência em Tecnologia Educacional (CRTE) e os cursos on-line abertos e massivos (MOOC), na promoção do desenvolvimento de competências

digitais, no apoio ao planejamento pedagógico e no estímulo à inovação educacional. Contudo, a efetividade dessas iniciativas ainda é dificultada por restrições institucionais, financeiras e estruturais, o que reforça a necessidade de maior investimento e articulação das políticas de formação continuada.

Além disso, a formação continuada é compreendida como um processo permanente que favorece a reflexão crítica sobre o fazer pedagógico e possibilita a ressignificação das práticas educativas, com ênfase no protagonismo estudantil, na mediação docente e na construção de aprendizagens significativas. Propostas formativas fundamentadas em referenciais como o TPACK, as metodologias ativas e a cultura maker demonstram potencial para fortalecer práticas pedagógicas mais contextualizadas, colaborativas e inovadoras.

Assim, evidencia-se a necessidade de políticas de formação continuada integradas, sustentáveis e alinhadas aos contextos educacionais contemporâneos, capazes de promover o desenvolvimento profissional docente e de fortalecer processos de inovação pedagógica na Educação Básica.

2.3 Produções científicas sobre formação continuada em TIC no Portal de Periódicos da CAPES

A partir do levantamento realizado no Portal de Periódicos da CAPES, utilizando as mesmas estratégias de busca aplicadas na BDTD, além de outras complementares, como o acesso via CAFe, a opção de busca por periódicos, a filtragem por tipo de material artigos e a seleção por produção nacional, foram encontrados 7 resultados de artigos relacionados ao tema, como pode ser conferido no quadro a seguir.

Quadro 3 – Mapeamento das produções no levantamento bibliográfico (Portal CAPES, 2021-2025)

Ano	Autor	Título	Palavra-chave	Revista	Instituição de vínculo

2022	MENESES, A. S. de J.; CRUZ, M. A. da; LINHARES, R. N.	As tecnologias digitais de informação e comunicação na formação continuada de professores: o uso de HQs no espaço escolar do ensino fundamental URI: https://doi.org/10.48075/educare.v17i42.26786	Formação de Professores; Histórias em Quadrinhos; Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.	Revista Educere et Educare	Universidade Tiradentes (UNIT)
2021	PASSOS, S. de F. C. S. dos .; BERNARDI, V.; FOLTRAN, E. P. .; OLIVEIRA, R. de C. da S.	Inclusão das TDICs durante a pandemia e a formação continuada de professores das salas de recursos multifuncionais URI: https://doi.org/10.18817/ticsead.v7i2.553	Pandemia de COVID-19; Formação Continuada; Salas de Recursos Multifuncionais.	A Revista TICs & EaD do Núcleo de Tecnologias para Educação, UEMAnet da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
2021	PIZZOL, A. D.; SANTINELLO, J. .; PINHEIRO, B. E. H.	Formação continuada de professores e o uso das tecnologias URI: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/citationstylelanguage/get/apa?submissionId=4177&publicationId=4845	Educação; Tecnologias Educacionais; Escolas Rurais.	REVISTA COCAR - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA	Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)
2022	SANTOS, Simone Andrade	MOOCs para formação continuada de professores em competências digitais URI: https://doi.org/10.29276/redapeci.2022.22.117247.41-54	Competências Digitais; Formação Continuada de professores; MOOCs; Trilhas de aprendizagem.	Revista Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais (EDaPECI)	Instituto Federal do Maranhão (IFMA)

2021	SILVEIRA, J.; PIRES, G. D. L.	Educação na cultura digital e formação continuada de professores de escolas públicas: percepções de gestores a partir da sua oferta-piloto URI: https://doi.org/10.5007/2175-795X.2021.e65103	Educação; Formação Continuada; Cultura digital.	Revista Perspectiva - Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
2022	OLIVEIRA, C. J. A. de; AMARAL, F. H. N.; LAVOR, O. P.	O uso das tecnologias da informação e comunicação na formação continuada de professores URI: https://doi.org/10.55028/edutec.v2i1.15300	Docentes; Ensino e Aprendizagem; TIC.	Revista Edutec - Educação, Tecnologias Digitais e Formação Docente (UFMS)	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UFRN)
2021	SANTOS, A. da C. S.; OLIVEIRA, T. M. D. de; OLIVEIRA, M. da G. L. de.	Os Recursos Educacionais Abertos (REA) Como Apoio à Formação Continuada Docente URI: https://revistaensinoeeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/7823	Novas Tecnologias da Informação e Comunicação; Formação Continuada de Professores; Recursos Educacionais Abertos.	Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas. Portal Periódicos da Cogna.	Faculdade Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro (FAETERJ); Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

O Quadro 3 apresenta um total de sete produções acadêmicas que abordam a temática da formação continuada de professores em TIC. Esses trabalhos representam um panorama diversificado de abordagens e experiências investigativas sobre o uso dessas tecnologias no contexto educacional.

Quanto à distribuição temporal, observa-se que o ano de 2021 concentrou o maior número de publicações, com quatro trabalhos, seguido de 2022, com três produções. Esse recorte evidencia um aumento das discussões sobre formação de professores em TIC no período da pandemia de COVID-19, contexto em que a educação passou por profundas transformações e exigiu o uso massivo de recursos tecnológicos.

Essa amostra de produções acadêmicas contribui para reforçar a importância da formação continuada para o desenvolvimento de competências digitais dos professores como estratégia de fortalecimento das práticas pedagógicas e de inserção crítica das TIC no cotidiano escolar, sobretudo a partir de experiências desenvolvidas no contexto da rede pública de ensino.

Os estudos abordam a formação continuada de professores e o uso das TIC em diferentes contextos educacionais, buscando compreender como esses recursos podem influenciar e aprimorar as práticas pedagógicas, promovendo uma aprendizagem mais dinâmica e integrada às metodologias ativas. As pesquisas analisam especialmente a formação de professoras, com foco na incorporação das tecnologias e metodologias inovadoras, destacando a relevância das iniciativas de formação continuada para o uso pedagógico das TIC e a criação de ambientes de aprendizagem mais interativos. De modo geral, esses trabalhos têm como principal propósito refletir sobre a formação docente e a integração das tecnologias, analisando seus impactos na prática pedagógica e na aprendizagem dos estudantes, além de propor soluções criativas e eficazes para os desafios educacionais contemporâneos.

Os objetivos dos trabalhos científicos analisados, embora apresentem variações, convergem na intenção de refletir e promover melhorias nas práticas pedagógicas por meio da integração das TIC e das metodologias inovadoras. Alinhados aos objetos de estudo, evidenciam a importância da formação continuada de professores como estratégia essencial para a integração efetiva das tecnologias no ensino, favorecendo a construção de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, autônomos e significativos. De forma mais específica, os estudos exploram desde a análise das contribuições das tecnologias na aprendizagem até propostas de formação continuada em contextos diversos, além do uso de alternativas formativas voltadas ao desenvolvimento de competências digitais docentes.

Em relação aos procedimentos metodológicos, as pesquisas analisadas adotam predominantemente uma abordagem qualitativa, utilizada como método recorrente para compreender as percepções de professores sobre o uso das tecnologias em contextos educacionais. As metodologias descritas evidenciam uma diversidade de abordagens voltadas à integração das TIC nas práticas pedagógicas, com foco na formação continuada de professores e na promoção de metodologias inovadoras. Destacam-se, entre elas, o uso de metodologias ativas mediadas por TIC, estudos de caso, oficinas formativas, pesquisa-ação, análises qualitativas e métodos reflexivos, que buscam compreender e aprimorar as práticas docentes a partir da incorporação crítica e significativa das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem.

Várias propostas utilizam pesquisa-ação como estratégia para acompanhar e refletir sobre a prática docente durante e após formações, especialmente no uso das TIC. Outras metodologias adotam oficinas e experimentos de baixo custo como formas de promover o protagonismo discente e enriquecer o ensino. Também se destacam as propostas de formação continuada via MOOC, oferecendo alternativas flexíveis e acessíveis para o desenvolvimento das competências digitais docentes.

Os resultados das pesquisas destacam a importância da formação continuada de professores em TIC como elemento essencial para a integração dessas tecnologias no ambiente escolar, favorecendo práticas pedagógicas inovadoras e significativas. Embora as escolas contem, em muitos casos, com infraestrutura básica, os professores ainda enfrentam limitações no uso efetivo desses recursos, o que evidencia a necessidade de formações mais alinhadas à realidade docente.

No contexto da formação continuada voltada à integração das TIC às práticas pedagógicas, diferentes estudos evidenciam tanto as potencialidades quanto os desafios desse processo no cotidiano escolar. O artigo "As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na formação continuada de professores: o uso de HQs no espaço escolar do ensino fundamental", de Meneses, Cruz e Linhares (2022), analisa o uso de Histórias em Quadrinhos digitais como estratégia pedagógica no Ensino Fundamental, a partir de uma oficina de formação continuada ofertada pelo CEAFE de Aracaju. A pesquisa, de abordagem qualitativa e caracterizada como estudo de caso, investigou as contribuições do editor on-line Toondoo para a integração das TDIC ao processo de ensino e aprendizagem. Os resultados indicam que os professores compreenderam e utilizaram adequadamente a ferramenta, demonstrando interesse em sua aplicação pedagógica, embora tenham sido identificadas limitações relacionadas à infraestrutura tecnológica das escolas.

Essa problemática da infraestrutura e da preparação docente também se evidencia no artigo "Inclusão das TDIC durante a pandemia e a formação continuada de professores das salas de recursos multifuncionais", de Passos *et al*. (2021), que analisa a inserção das TDIC no contexto do ensino remoto emergencial, com foco nos professores das Salas de Recursos Multifuncionais. A pesquisa qualitativa, realizada por meio de questionário on-line aplicado a 17 docentes da rede pública do Paraná, revelou que, apesar dos esforços empreendidos durante a pandemia, persistiram dificuldades significativas relacionadas à formação continuada e ao uso efetivo das tecnologias digitais, especialmente no atendimento à educação inclusiva, apontando a necessidade de maior investimento formativo no período pós-pandemia.

Ao ampliar o debate para além de contextos emergenciais, o artigo "Formação

continuada de professores e o uso das tecnologias", de Dal Pizzol, Santinello e Pinheiro (2021), discute a formação continuada docente frente às transformações provocadas pelas TIC, com especial atenção aos professores em serviço e às escolas do campo. Fundamentada em pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, com base nos estudos de Flick (2009) e na Análise de Conteúdo de Bardin (2016), a pesquisa evidencia que, embora existam avanços legais, a formação inicial e continuada no Brasil ainda apresenta fragilidades, ressaltando a necessidade de políticas e ações formativas que ultrapassem o plano normativo e promovam mudanças concretas na prática pedagógica.

Nessa perspectiva de busca por alternativas formativas, o estudo "MOOCs para formação continuada de professores em competências digitais" (Santos, 2022), analisa o potencial dos cursos on-line abertos e massivos como estratégia para o desenvolvimento de competências digitais docentes. Com abordagem qualitativa e caráter exploratório-descritivo, a pesquisa foi desenvolvida em duas etapas: revisão de literatura e levantamento de cursos disponíveis na plataforma MOOC do Instituto Federal do Mato Grosso do Sul. Os resultados indicam que, apesar da escassez de estudos sobre a temática, três dos quinze cursos analisados apresentam potencial para compor trilhas formativas e subsidiar planos de formação continuada.

De modo complementar, o artigo "Educação na cultura digital e formação continuada de professores de escolas públicas: percepções de gestores a partir da sua oferta-piloto", de Silveira, Giovani e Pires (2021), analisa os êxitos e limites de um curso de especialização em educação na cultura digital, a partir das percepções de seus gestores. A pesquisa qualitativa, caracterizada como estudo de caso, utilizou entrevistas semiestruturadas e Análise de Conteúdo, revelando que, apesar das potencialidades da proposta, alguns elementos teórico-metodológicos não se efetivaram conforme o planejado, destacando-se o elevado índice de evasão, o que comprometeu o alcance das metas e reforçou a importância de avaliações críticas para o aperfeiçoamento de programas formativos.

No âmbito das intervenções formativas em contexto escolar, o artigo "O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação na formação continuada de professores", de Oliveira, Amaral e Lavor (2022), investiga as contribuições de uma ação formativa com professores do ensino médio da rede estadual do Ceará. A pesquisa qualitativa envolveu a apresentação e exploração das plataformas PhET, StoryboardThat e Padlet, evidenciando que muitos docentes possuíam uma compreensão limitada do uso pedagógico das TIC, associando-as apenas ao uso de equipamentos tecnológicos. A formação continuada possibilitou a ressignificação dessas concepções, favorecendo práticas pedagógicas mais dinâmicas e

intencionais.

Neste sentido, o artigo “Os Recursos Educacionais Abertos (REA) como apoio à formação continuada docente”, de Santos, Oliveira e Oliveira (2021), amplia essa discussão ao analisar o potencial dos REA como suporte à formação continuada de professores. A pesquisa bibliográfica problematiza os desafios impostos pelas mudanças tecnológicas e a eficácia das políticas públicas, destacando que, apesar das limitações estruturais e do baixo investimento em informática educativa, existem repositórios institucionais capazes de contribuir para a formação em serviço. Contudo, tais recursos ainda são pouco explorados pelos docentes e pelas instituições, evidenciando a necessidade de maior divulgação e integração desses materiais aos processos formativos.

Considerando o conjunto dos artigos analisados, é possível compreender que as referidas pesquisas reforçam que a formação continuada deve ser entendida como um processo permanente que possibilita reflexões críticas sobre o fazer pedagógico e a ressignificação de práticas educativas, com ênfase no protagonismo estudantil. Além disso, evidenciam que os cursos de formação promovem trocas de experiências significativas entre professores, revisão de conteúdos teóricos e impacto positivo na motivação docente, auxiliando na superação de desafios em sala de aula.

Apesar dos avanços, as limitações de infraestrutura e o acesso desigual às tecnologias, especialmente em escolas públicas, ainda representam barreiras importantes para a implementação eficaz desses recursos. Soma-se a isso o número insuficiente de formações oferecidas frente às necessidades reais dos professores. Além desses desafios, a falta de políticas públicas consistentes e de investimentos contínuos em tecnologias educacionais contribui para ampliar as desigualdades no uso pedagógico das TIC. Também se observa a necessidade de fortalecer a cultura digital nas instituições de ensino, promovendo espaços colaborativos e permanentes de aprendizagem docente.

Sendo assim, a formação continuada, de acordo com o levantamento no Portal de Periódicos da CAPES, mostrou-se essencial para acompanhar as mudanças sociais e tecnológicas, contribuindo para atualização das práticas docentes e para a construção de aprendizagens mais críticas e significativas. Contudo, torna-se urgente investir em melhores condições de infraestrutura, ampliar o acesso às tecnologias e efetivar políticas públicas que garantam a inclusão digital, sobretudo no contexto da escola pública.

A partir da análise realizada neste levantamento bibliográfico nos repositórios da BDTD, do RI/UFS e do Portal de Periódicos da CAPES, é possível visualizar o campo de estudos e debates acerca da formação continuada de professores em TIC, tal como vem sendo

abordado pelas pesquisas mais recentes. Os trabalhos reunidos evidenciam uma diversidade de objetos de investigação que giram em torno da formação docente e de sua relação com as TIC, revelando tanto aproximações significativas quanto distanciamentos decorrentes de diferentes recortes teóricos, metodológicos e contextuais. Embora compartilhem um núcleo comum, a centralidade da formação continuada frente às transformações tecnológicas, os estudos se desenvolvem em distintos contextos institucionais, áreas do conhecimento e níveis de ensino, ampliando a compreensão do fenômeno em múltiplas realidades educacionais.

No que se refere aos objetos de estudo, observam-se abordagens amplas e diversificadas, com pesquisas que se dedicam à análise de processos formativos e de políticas públicas, investigando ações institucionais desenvolvidas por órgãos e secretarias estaduais de educação. Outras investigações concentram-se no desenvolvimento de competências e saberes docentes, com destaque para a apropriação das competências digitais e da construção de saberes experienciais. Também ganham relevância estudos que exploram estratégias e metodologias inovadoras, como metodologias ativas, ensino híbrido, cultura maker, gamificação e o uso da Inteligência Artificial na educação, bem como pesquisas voltadas à análise de recursos e ferramentas específicas, a exemplo de MOOCs, Google Classroom, Recursos Educacionais Abertos (REA) e Histórias em Quadrinhos. Além disso, identificam-se investigações direcionadas a contextos específicos, como a Educação Física, a Geografia, a Educação Infantil e a Educação Especial/Inclusiva.

Apesar dessa diversidade, as pesquisas apresentam importantes pontos de convergência, como a predominância na compreensão da formação continuada como um processo intencional, contextualizado e permanente, fundamental para a ressignificação das práticas pedagógicas. Em relação à metodologia, a maioria dos estudos adota abordagens qualitativas, recorrendo a procedimentos como o estudo de caso, a pesquisa-ação e a pesquisa-formação. Há, ainda, consenso quanto à necessidade de superar uma visão instrumental das tecnologias, reconhecendo-as como elementos estruturantes do desenvolvimento profissional docente, capazes de favorecer a aprendizagem colaborativa, o protagonismo dos professores e a reflexão crítica sobre a prática. Além disso, muitas pesquisas dialogam com o contexto pós-pandemia, ao analisarem os impactos do ensino remoto emergencial provocado pela COVID-19, que acelerou a integração das TIC, ampliou o uso de ambientes virtuais e intensificou o debate sobre inclusão digital.

Por outro lado, alguns distanciamentos entre os estudos são manifestados nos níveis de ensino, na especificidade dos recursos analisadas e na abrangência das propostas investigadas. Enquanto algumas pesquisas se voltam à formação inicial, evidenciando lacunas na

universidade, as quais repercutem na prática profissional, outras concentram-se exclusivamente na formação continuada. Há também diferenças entre estudos com recortes específicos, vinculados a determinadas áreas ou disciplinas, e pesquisas de caráter mais sistêmico, que propõem modelos ou frameworks de formação em escala estadual ou institucional.

Além disso, observa-se um contraste entre investigações sobre formações presenciais, situadas no cotidiano escolar, e aquelas que analisam cursos on-line massivos, trilhas autoinstrucionais e ambientes virtuais. Essas diferenças revelam realidades locais distintas que, em alguns contextos, apresenta avanços na apropriação crítica das TIC e, em outros, especialmente em escolas públicas, persistem fragilidades relacionadas à infraestrutura e à ausência de apoio institucional contínuo.

Diante disso, o presente estudo apresenta diversas aproximações temáticas, metodológicas e contextuais com os trabalhos analisados no levantamento bibliográfico. Entre essas aproximações, destaca-se a proposição reflexiva da integração das TIC às práticas pedagógicas, uma vez que, assim como o estudo sobre o IAT busca compreender as contribuições para a integração das tecnologias na educação, a maioria das pesquisas selecionadas foca na ressignificação das práticas pedagógicas e na superação do uso meramente instrumental desses recursos. Além disso, há convergência na compreensão da formação continuada como um processo estruturante e permanente, essencial para o fortalecimento da identidade e do desenvolvimento profissional docente, bem como na análise do desenvolvimento de competências digitais, buscando avaliar como o professor integra conhecimentos tecnológicos, pedagógicos e de conteúdo.

Em relação à metodologia e ao contexto da investigação, a pesquisa sobre o IAT alinha-se à tendência predominante identificada no levantamento, que privilegia a compreensão de fenômenos educativos, em contextos reais, por meio de abordagens qualitativas. No que se refere aos procedimentos de investigação, o uso de entrevistas e questionários, a análise documental e a técnica da Análise de Conteúdo constituem pontos de aproximação metodológica entre a presente pesquisa e os estudos analisados. Além disso, o campo de estudo aproxima-se de pesquisas presentes no levantamento que analisam centros de formação e secretarias de educação de outros estados. Essas investigações convergem ao examinar como as políticas e ações institucionais incidem sobre o "chão da escola" e a cultura digital nas redes de ensino.

De modo geral, a pesquisa sobre o IAT integra-se a um corpo científico que busca não apenas descrever o uso da tecnologia, mas compreender como processos formativos institucionalizados podem promover uma apropriação crítica e criativa das TIC pelos

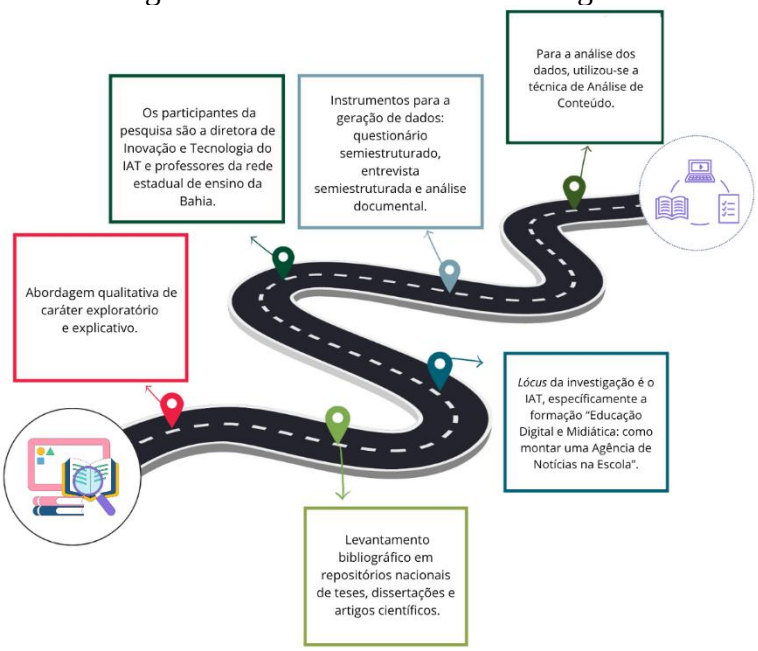
professores. Apesar dessas aproximações, a referida pesquisa apresenta relevância propositiva ao promover a reflexão sobre o contexto e os processos formativos desenvolvidos pelo IAT enquanto política pública de formação continuada para a integração das TIC às práticas pedagógicas.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

No processo de desenvolvimento da pesquisa científica, algumas etapas são fundamentais para a obtenção do êxito pretendido, o qual se constrói a partir de questões que se busca responder acerca de determinado objeto de estudo. Nesse sentido, a pesquisa é desenvolvida a partir da articulação dos conhecimentos disponíveis, bem como da utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos, conforme destaca Gil (1991). Para isso, os procedimentos metodológicos são planejados como um percurso estruturado, composto por diferentes etapas a serem percorridas ao longo da investigação.

Assim, o percurso metodológico adotado na presente pesquisa organiza-se em etapas que contemplam procedimentos, métodos, instrumentos e técnicas empregados em cada uma delas. De acordo com Paiva (2024), a metodologia constitui parte fundamental da investigação, uma vez que explicita o percurso escolhido para responder às questões de pesquisa. Desse modo, nas subseções a seguir, são apresentadas e detalhadas as etapas que compõem o percurso deste estudo, as quais se encontram sistematizadas e ilustradas na Figura 4, que sintetiza visualmente o percurso metodológico da pesquisa.

Figura 4 – Procedimentos metodológicos



Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa adotam uma abordagem qualitativa, justificada por sua adequação para investigar fenômenos educacionais em contextos

específicos e interpretar os significados atribuídos pelos indivíduos aos fenômenos sociais, com foco na compreensão profunda de como esses significados são construídos.

Quanto ao seu caráter, a investigação é exploratória e explicativa. A pesquisa exploratória visa proporcionar maior familiaridade com o problema investigado, contribuindo para o aprimoramento de ideias e permitindo a descoberta de novas percepções. Já a pesquisa explicativa busca identificar os fatores que contribuem para a ocorrência dos fenômenos, aprofundando a compreensão da realidade por meio da análise de suas causas e motivações.

Em relação às fontes de informação, a pesquisa bibliográfica fora utilizada, baseada em materiais já elaborados, como livros e artigos científicos. Além disso, foi realizado um levantamento bibliográfico que envolveu o levantamento de teses, dissertações e artigos científicos nas bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da CAPES, cobrindo o período de 2021 a 2025. O objetivo desse levantamento foi compreender como a temática da formação continuada de professores em TIC tem sido abordada em pesquisas nacionais nos últimos cinco anos.

O objeto de estudo da pesquisa é o processo de formação continuada de professores promovido pelo IAT, com foco específico na formação “Educação Digital e Midiática: como montar uma Agência de Notícias na Escola”. O lócus da investigação é o próprio IAT, órgão da Secretaria Estadual da Educação da Bahia, responsável pela promoção de estudos, projetos e formação continuada de profissionais da educação.

Para a geração de dados, a pesquisa utilizou três instrumentos: questionário semiestruturado, entrevista semiestruturada e análise documental. Os questionários foram aplicados aos professores cursistas e elaborados com base em critérios que asseguraram sua clareza e validade. A entrevista, realizada com a diretora de Inovação e Tecnologia do IAT, permitiu uma compreensão aprofundada dos fenômenos investigados. A análise documental complementa os dados empíricos por meio do exame da proposta teórico-metodológica da formação e das atividades desenvolvidas, contribuindo para a compreensão da estrutura e da intencionalidade pedagógica do curso.

Os participantes da pesquisa foram divididos em dois grupos: a diretora de Inovação e Tecnologia do IAT, responsável pela elaboração e condução da proposta formativa; e os professores cursistas da rede estadual da Bahia que atuam no Ensino Médio, nas modalidades Regular, Integral, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Profissional. Esses professores estão vinculados ao Núcleo Territorial de Educação (NTE 17 – Semiárido Nordeste II).

Para a análise dos dados, fora utilizada a técnica da Análise de Conteúdo, conforme

Bardin (2016). Essa técnica permite examinar mensagens de forma sistemática e objetiva, descrevendo seus conteúdos e extraindo indicadores que possibilitam inferências sobre os contextos de produção e recepção dessas mensagens.

3.1 Abordagem metodológica

A metodologia adotada nesta investigação segue uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e explicativo, por meio de uma pesquisa bibliográfica do tipo levantamento bibliográfico. Como instrumentos de geração de dados, foram utilizados o questionário, a entrevista e a análise documental, tendo como referência a proposta de formação continuada do IAT, que constitui o lócus da investigação. Quanto ao tratamento dos dados, fora utilizada a técnica da Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2016), aplicada de maneira orientada por categorias pré-definidas baseadas no referencial teórico, permitindo interpretar as informações geradas a partir de uma perspectiva específica alinhada aos objetivos da pesquisa.

Este estudo tem como objeto o processo de formação continuada de professores voltado para a integração das TIC, com ênfase na formação "Educação Digital e Midiática: como montar uma agência de notícias na escola", promovida pelo IAT. Busca-se compreender as contribuições dessa iniciativa para o desenvolvimento das competências digitais docentes e para a integração das TIC no contexto escolar.

A abordagem qualitativa utilizada justifica-se por ser adequada à investigação de fenômenos educacionais em contextos específicos. Segundo Ludwig (2003), a pesquisa qualitativa busca interpretar os significados atribuídos pelas pessoas aos fenômenos sociais, com foco na compreensão profunda do contexto em que esses significados são construídos. Nessa perspectiva, Merriam (2009) enfatiza o potencial interpretativo dessa metodologia para captar sentidos individuais e coletivos no contexto educacional.

Além disso, a escolha dessa abordagem está embasada em Bogdan e Biklen (1994), que a define com as seguintes características: na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; a investigação qualitativa é descritiva; os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Desse modo, ao privilegiar a escuta dos participantes, a observação atenta dos contextos e a análise aprofundada das experiências, a abordagem qualitativa permite perceber aspectos, sentidos e interpretações que não seriam revelados por métodos quantitativos. Tal perspectiva

é fundamental para este estudo, que busca compreender as possíveis contribuições da formação continuada dos professores, valorizando suas percepções, saberes e trajetórias na integração das TIC em contextos educacionais.

Em relação à sua classificação, a pesquisa adota as abordagens exploratória e explicativa, conforme Gil (1991). A pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema investigado, propiciando aprimoramento de ideias ou descobertas de intuições. Já a pesquisa explicativa busca identificar os fatores que contribuem para a ocorrência dos fenômenos, aprofundando a compreensão da realidade por meio da análise das causas e dos motivos que os explicam.

Quanto às fontes de informação, o estudo também utiliza a pesquisa bibliográfica, "a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos" (Gil, 1991, p. 48). Além de livros, publicações em periódicos e legislações, que compõem a base documental da pesquisa e fundamentam o referencial teórico do estudo, foi realizado um levantamento bibliográfico, por meio da busca de trabalhos acadêmicos, incluindo teses, dissertações e artigos científicos, na BDTD e no Portal de Periódicos da CAPES, abrangendo o período de 2021 a 2025, conforme apresentado anteriormente.

3.2 Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa estão divididos em dois grupos distintos: a diretora de Inovação e Tecnologia do IAT e seis professores que participaram da formação e atuam na rede estadual da Bahia, no Ensino Médio, nas modalidades Regular, Integral, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Profissional. Esses professores estão vinculados ao Núcleo Territorial de Educação (NTE 17 – Semiárido Nordeste II), considerando, neste estudo, os municípios de Adustina, Banzaê, Euclides da Cunha, Cipó, Ribeira do Pombal e Santa Brígida.

Os critérios de inclusão e exclusão dos participantes da pesquisa, no que se refere aos professores em formação, consideraram docentes que atuavam na rede estadual da Bahia e que estavam lotados em escolas pertencentes ao NTE 17, tendo em vista que o estudo se insere no contexto local do Semiárido Nordeste II. Além disso, ser docente participante efetivo dos encontros presenciais da formação ou da etapa on-line, bem como sua atuação como orientadores das agências de notícias em suas escolas, também fez parte dos critérios. Essa participação foi considerada fundamental para subsidiar o processo de construção do conhecimento acerca da proposta formativa e, consequentemente, possibilitar uma contribuição qualificada à pesquisa. Por fim, os participantes deveriam manifestar sua concordância em

participar do estudo mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A seleção dos participantes esteve diretamente vinculada à atuação do pesquisador na coordenação pedagógica de uma escola da rede estadual, pertencente ao NTE 17, o que possibilita uma compreensão contextualizada da realidade local. A inserção desses profissionais no processo formativo revela-se essencial para a pesquisa, na medida em que suas contribuições, expressas nas respostas, permitem aprofundar a análise do fenômeno investigado e favorecer o alcance dos objetivos propostos.

A escolha dos participantes também se baseou no documento compartilhado pelo IAT em 23 de março de 2026, intitulado “Status das Agências”, no qual consta a relação de escolas com Agências de Notícias implementadas na rede estadual da Bahia. Nesse documento, foram identificadas 11 escolas com agências no âmbito do NTE 17. A partir dessas informações, buscou-se, por meio do contato com os coordenadores pedagógicos das referidas unidades escolares, verificar se os professores orientadores das agências haviam participado dos espaços formativos ofertados pelo IAT.

Com base nesse levantamento, foram identificadas as seguintes unidades escolares cujos professores participaram da formação: CETI Castro Alves (Adustina); CETI Flaviano Dantas do Nascimento (Banzaê); CETEP Sertão Forte (Euclides da Cunha); CETI Professora Sílvia Ferreira de Brito (Ribeira do Pombal); e CETI Madrinha Dodô (Santa Brígida). Além dessas, o CETI Águas Termais de Cipó (Cipó), embora não constasse na relação inicial por possíveis questões técnicas, possui canal de comunicação ativo, tendo também a professora responsável da formação.

Vale destacar um aspecto relevante quanto à não participação de professores do Colégio Estadual de Tempo Integral Santo Antônio, localizado no município de Coronel João Sá e pertencente ao NTE-17, instituição na qual o pesquisador atua como coordenador pedagógico. Embora a Agência de Notícias esteja sendo desenvolvida na unidade escolar, com produções realizadas por um grupo de estudantes e atividades orientadas por uma professora do componente curricular Educação Digital e Midiática, que também participou de algumas reuniões on-line de orientação, a docente não participou da etapa formativa on-line nem do momento presencial da formação. Considerando que a participação nessas etapas constituiu um dos critérios de inclusão previamente definidos na metodologia da pesquisa, a docente não pôde ser convidada a participar do estudo. Dessa forma, sua não inclusão decorreu exclusivamente do cumprimento dos critérios metodológicos estabelecidos, preservando-se a coerência e o rigor na seleção dos participantes da pesquisa.

3.3 Lócus da investigação

O lócus da pesquisa é o Instituto Anísio Teixeira (IAT), órgão vinculado à Secretaria Estadual da Educação da Bahia, responsável pela promoção de estudos, projetos, formação continuada e especialização de profissionais da educação da rede estadual de ensino.

A formação em análise, intitulada “Educação Digital e Midiática: como montar uma agência de notícias na escola”, integra o projeto em desenvolvimento e está voltada para o projeto Agência de Notícias na Escola, iniciado em 2023, com 50 unidades escolares e expandido, em 2024, para mais 31 escolas, com a perspectiva de alcançar, em 2025, mais de 700 escolas, contribuindo de forma significativa e prática com a integração curricular da Educação Digital. Essa formação abrange os professores responsáveis pelo componente curricular Educação Digital e Midiática, professores orientadores das agências e demais docentes interessados em participar do processo formativo.

A proposta das agências escolares busca fomentar o protagonismo estudantil e a aprendizagem ativa, por meio da produção de conteúdos jornalísticos relacionados à realidade escolar, visando desenvolver nos estudantes habilidades que auxiliem a lidar de forma crítica, propositiva e autoral com os novos desafios contemporâneos. De acordo com Rowenna Brito, secretária de Educação do Estado da Bahia, o projeto Agência de Notícias na Escola exerce papel essencial ao permitir que os alunos vivenciem a produção de conteúdo e desenvolvam o consumo crítico de informações, contribuindo para a formação de cidadãos preparados para os desafios da sociedade digital (Bahia, 2025).

Em 2025, o projeto foi integrado à disciplina Educação Digital e Midiática, prevista na matriz curricular das escolas de tempo integral da rede estadual da Bahia, fundamentada nas competências da BNCC e voltada ao letramento digital e midiático. Segundo o diretor-geral do IAT, Iuri Rubim, a proposta favorece um processo de aprendizagem que envolve leitura, investigação e análise, funcionando como uma prática curricular capaz de desenvolver habilidades e competências previstas no currículo regular. Trata-se de uma metodologia mais prática e participativa, capaz de gerar maior engajamento dos estudantes e tornar a experiência escolar mais significativa (Bahia, 2025).

No que se refere à efetivação da proposta curricular, o projeto visa fortalecer o desenvolvimento de competências para o uso das tecnologias digitais e da computação no Ensino Médio. Para tanto, está alinhado à BNCC, que estabelece, na Competência Geral 5, que os estudantes devem:

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2017, p. 9).

Nesse sentido, a proposta busca que os alunos pesquisem e analisem dados e informações nas diferentes mídias, inclusive nas sociais, com discernimento acerca dos potenciais benefícios e dos riscos tecnológicos; apropriem-se das linguagens da cultura digital e dos multiletramentos para explorar e produzir conteúdos em múltiplos formatos; além de utilizarem recursos digitais e aplicativos para compreender e simular fenômenos e processos nas diversas áreas do conhecimento.

A efetivação do projeto, com a implementação das agências de notícias nas escolas estaduais da Bahia, ocorre por meio da abertura de inscrições realizadas pelas instituições de ensino interessadas em participar. Cada agência é composta por equipes formadas por cerca de 10 estudantes e 2 professores orientadores, sendo exigido o mínimo de cinco estudantes por grupo. Ao longo de sua execução, as agências de notícias desenvolvem atividades como a cobertura de eventos escolares, a realização de entrevistas com membros da comunidade escolar, a produção de conteúdos em diferentes formatos como vídeos, podcasts, artigos e a publicação desses materiais em suas redes sociais.

No que se refere à formação continuada proposta para os professores da rede, vinculados de alguma maneira ao projeto e que é objeto de estudo desta pesquisa, a Secretaria da Educação do Estado da Bahia, por meio do IAT e, em parceria com o Instituto Palavra Aberta, oferta formação que tem como finalidade preparar os docentes para orientar os estudantes no uso crítico e responsável das mídias e das TIC, além de apoiar a implantação das Agências de Notícias nas Escolas.

A organização da formação ocorre em formato híbrido, contemplando momentos on-line e presenciais. A etapa on-line, desenvolvida na plataforma Moodle, é ofertada em regime autoinstrucional, com carga horária de 20 horas, permitindo que os professores avancem no seu próprio ritmo. Nesse ambiente virtual, são disponibilizados materiais interativos, atividades práticas e fóruns de discussão, além do envio mensal de sugestões de pautas para as agências e do acompanhamento contínuo pela equipe de coordenação do IAT.

Os encontros presenciais são voltados principalmente aos professores responsáveis pelas Agências de Notícias, com o objetivo de oferecer uma experiência prática e imersiva. Nesses momentos, são realizados painéis expositivos, rodas de conversa e oficinas temáticas, nas quais se discutem, por exemplo, os desafios da educação no contexto da midiatização e da

plataformização, os fundamentos legais e normativos da Educação Midiática no âmbito da Educação Digital e os currículos de educação digital e midiática. Além dessas discussões, destacam-se atividades práticas como o Laboratório de Produção de Notícias: Educação Midiática na Prática Docente, promovido em parceria com o Programa A TARDE Educação. Nesse espaço, os professores vivenciam ainda oficinas que contemplam atividades de captação de áudio e vídeo em multiformatos, escrita jornalística, media training, comunicação com imagens, produção audiovisual, fotografia, elaboração de podcasts, uso de inteligência artificial na produção de conteúdos e checagem de informações.

A proposta metodológica do curso on-line estrutura-se nos três eixos do Programa EducaMídia: ler, que envolve as habilidades de letramento da informação e análise crítica da mídia; escrever, associado à autoexpressão e à fluência digital; e participar, voltado para a cidadania digital e a participação social responsável. Dessa forma, busca-se oferecer aos professores uma formação que combina fundamentos teóricos e experiências práticas, contribuindo para que possam integrar a educação midiática ao cotidiano escolar.

Assim, essa formação continuada se apresenta como uma iniciativa estratégica da Secretaria da Educação, em colaboração com o IAT e o Instituto Palavra Aberta, para apoiar os professores da rede estadual no fortalecimento de suas práticas pedagógicas e no desenvolvimento de competências digitais e midiáticas que dialoguem com os desafios contemporâneos do ensino, da aprendizagem e da comunicação.

A escolha do IAT como lócus da investigação no âmbito da formação continuada de professores é estratégica, considerando sua função central de promover processos formativos para os profissionais da rede estadual. Além disso, o instituto tem desenvolvido, nos últimos anos, diversas ações de formação sobre diferentes temáticas e formatos relacionados ao uso das TIC em contextos educativos, contribuindo para a qualificação docente e para a integração dessas tecnologias às práticas pedagógicas.

Especificamente, a opção pela formação “Educação Digital e Midiática: como montar uma agência de notícias na escola”, justifica-se por seu diálogo direto com o objeto de estudo e por trazer elementos que podem subsidiar a discussão acerca da integração das TIC na educação. Essa formação permite refletir sobre a formação docente, as propostas curriculares e as ações pedagógicas a serem implementadas, em um processo que se inicia na formação dos professores e culmina em iniciativas de protagonismo estudantil, a partir da apropriação, reflexão e produção de conteúdos mediados pelas TIC.

Neste sentido, a investigação traz para o debate um processo de formação continuada de professores, promovido pelo IAT, que pode contribuir para a integração das TIC à educação.

Ao compreender como iniciativas formativas como essa contribuem para o desenvolvimento profissional docente e para a efetiva inserção das TIC no contexto educacional, é possível reconhecer o papel estratégico do IAT na consolidação de políticas de formação que favoreçam não apenas o aprimoramento curricular, mas também a construção de uma cultura escolar mais crítica, inovadora e alinhada às demandas da sociedade contemporânea.

3.4 Procedimentos para geração dos dados

A geração de dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada com a diretora de Inovação e Tecnologia do IAT; questionário semiestruturado, com os professores cursistas; análise documental da proposta formativa.

Em relação ao questionário aplicado aos professores participantes da formação como cursistas, sua escolha justifica-se por esse instrumento permitir a geração de informações padronizadas de um número amplo de respondentes, garantindo o anonimato e facilitando a análise comparativa (Marconi; Lakatos, 1996). Além disso, a elaboração e a aplicação do questionário neste estudo seguem as orientações metodológicas propostas por Marconi e Lakatos (1996), que destacam a importância de um planejamento cuidadoso, levando em consideração a definição clara dos objetivos da pesquisa, a formulação precisa das perguntas, a estética do instrumento e a realização de um pré-teste. Esse processo visa garantir a validade, a clareza e a confiabilidade dos dados gerados, além de assegurar que o questionário seja adequado ao público-alvo e ao tempo de aplicação.

Outras questões relevantes a serem observadas quanto à utilização do questionário como instrumento da pesquisa dizem respeito ao seu envio, acompanhado de uma carta de apresentação e encaminhado aos participantes por e-mail, juntamente ao TCLE. Essa carta deve conter informações sobre a finalidade da pesquisa, os objetivos pretendidos, a importância da participação do respondente e a garantia do anonimato, assegurando que os dados gerados serão utilizados exclusivamente para fins científicos.

Outro aspecto importante a ser observado é a formulação das questões, que devem ser em número suficiente para alcançar os objetivos da pesquisa, mas sem se tornarem excessivas a ponto de causar desmotivação ou fadiga nos participantes. O equilíbrio entre abrangência e objetividade é essencial para a qualidade das respostas obtidas (Chaer; Diniz; Ribeiro, 2011).

O questionário foi formulado no Google Forms e está estruturado em quatro seções e 29 perguntas, sendo elas abertas e fechadas, de múltipla escolha, em escala Likert e com possibilidade de marcação de mais de uma alternativa.

A primeira seção do questionário foi intitulada “Perfil dos Participantes”, com questões de 1 a 7, cujo objetivo foi caracterizar os respondentes, reunindo informações gerais que permitem compreender o contexto profissional e pessoal dos participantes da pesquisa.

A segunda seção, “Tecnologias da Informação e Comunicação: Relações e Práticas”, questões de 8 a 13, buscou identificar o nível de acesso, familiaridade e uso das TIC pelos participantes. Nessa seção, foram abordados aspectos como a posse de dispositivos tecnológicos, a frequência de uso das TIC no cotidiano pessoal, o primeiro contato com a internet, a autoavaliação quanto ao uso dessas tecnologias, as finalidades de utilização no dia a dia e os fatores que contribuíram para o desenvolvimento de suas habilidades digitais.

A terceira seção, “Integração das Tecnologias da Informação e Comunicação em Sala de Aula”, questões de 14 a 19, buscou compreender como os professores integram as TIC em suas práticas pedagógicas. Assim, foram investigadas experiências como a produção e compartilhamento de materiais digitais, os desafios enfrentados na integração das tecnologias no cotidiano escolar, as contribuições da formação ofertada pelo IAT para o desenvolvimento de competências digitais, bem como as estratégias utilizadas para orientar os estudantes quanto ao uso crítico, ético e responsável das tecnologias. Também contempla a análise do projeto “Agência de Notícias na Escola”, considerando suas contribuições para o letramento digital e midiático dos estudantes, além dos produtos desenvolvidos no contexto dessas práticas.

Por fim, a quarta seção, “Relevância e Aplicabilidade da Formação”, questões de 20 a 29, objetivou avaliar a percepção dos participantes acerca da formação continuada na área de TIC, especialmente a promovida pelo IAT. São abordados aspectos como a participação prévia em cursos, os motivos que levaram à adesão, a avaliação da metodologia adotada, o grau de relevância da formação para a prática pedagógica, a clareza na abordagem de conceitos como competência digital e cultura digital, o alinhamento da formação às necessidades dos docentes e ao seu contexto de atuação, bem como as contribuições para o desenvolvimento do multiletramento e do senso crítico. Além disso, investiga-se o impacto da formação na prática docente e nos estudantes, incluindo mudanças percebidas na autonomia, no senso crítico e na autoestima, bem como os conteúdos e técnicas considerados mais úteis para aplicação em sala de aula.

A validação do questionário foi realizada por meio de sua aplicação a um grupo reduzido de participantes com perfil semelhante ao do público-alvo da pesquisa, em consonância com o processo de validação interna. Essa etapa mostrou-se fundamental para verificar a clareza, a compreensão e a funcionalidade do instrumento em condições reais de aplicação. Conforme Ludwig (2003), esse procedimento tem como finalidade identificar eventuais problemas no

questionário, possibilitando ajustes que contribuam para o aprimoramento da linguagem, da estrutura e da efetividade do instrumento, assegurando, assim, maior confiabilidade aos dados a serem coletados.

Esse processo constitui uma etapa fundamental na construção de instrumentos de pesquisa, garantindo sua clareza, consistência e adequação aos objetivos propostos. Conforme destacam Melo e Bianchi (2015, p. 45), “na validação interna, o questionário é testado em uma pequena amostra do público-alvo. Todo questionário precisa passar por esta averiguação, pois esta etapa ainda faz parte da sua construção, objetivando adequar sua linguagem e depurar seu conteúdo”. Além disso, entende-se que o pesquisador somente considera seu questionário apto para aplicação após passar por um processo de validação interna que lhe ofereça sustentação metodológica (Souza, 2025).

Nesse contexto, o processo de validação do questionário foi realizado por meio da colaboração de parceiros integrantes da comunidade acadêmica, convidados a contribuir com a qualificação dos instrumentos. Para isso, foi formado um grupo reduzido de acadêmicos com domínio da técnica de pesquisa, aos quais foi solicitada a avaliação do questionário, totalizando 10 participantes com titulações de mestres, doutorandos e doutores. Desses, foram obtidas respostas de 5 avaliadores, os quais realizaram uma análise criteriosa do instrumento proposto.

Durante essa etapa, os avaliadores foram orientados a analisar diferentes aspectos do questionário, incluindo a clareza e compreensão das perguntas, a identificação de possíveis lacunas (como a ausência de questões relevantes), a adequação da estrutura geral do instrumento e a organização lógica das perguntas. Também foram considerados elementos como a extensão do questionário, a pertinência e diversidade das opções de resposta, a qualidade da redação, bem como a coerência e consistência estrutural.

A partir dessa análise, foram apresentadas sugestões voltadas à correção e ao aprimoramento do instrumento, abrangendo aspectos relacionados à redação, estrutura e organização das questões. Entre os principais ajustes, destacam-se a reformulação de perguntas para permitir múltiplas respostas e maior detalhamento por parte dos respondentes, bem como a inclusão da opção “outros” em itens específicos. Também foi recomendada a adequação de questões para o formato de múltipla escolha e a adoção de um tom mais impessoal nas alternativas, visando maior padronização e neutralidade.

No que se refere à estrutura do questionário, sugeriu-se a revisão da organização e numeração das questões, além da padronização das escalas de resposta, com ajustes nas categorias para evitar ambiguidades ou termos inadequados. Foram ainda indicadas melhorias na delimitação de perguntas amplas ou que abordavam múltiplos aspectos em um único item,

recomendando-se sua divisão para maior precisão analítica.

Outras contribuições incluíram a revisão da variável faixa etária, com vistas à padronização dos intervalos ou, alternativamente, à coleta da idade de forma direta, conforme a característica do público. Também foram apontadas questões com potencial caráter indutor, indicando a necessidade de reformulação para garantir maior neutralidade. Por fim, sugeriu-se a incorporação de referências teóricas alinhadas ao instrumento e ao estudo, bem como a inclusão criteriosa de novas questões propostas pelos avaliadores, evitando redundâncias e fortalecendo a consistência interna do questionário. Essas contribuições foram fundamentais para o refinamento do instrumento, promovendo maior clareza, organização e confiabilidade dos dados a serem gerados.

A escolha da entrevista como um dos instrumentos de geração de dados está fundamentada em Lüdke e André (2014), que a consideram um recurso essencial nesse processo. Segundo as autoras, a entrevista é amplamente utilizada como técnica principal nas pesquisas em ciências sociais, apresentando vantagens em relação a outros instrumentos por possibilitar a obtenção imediata e direta das informações desejadas, com diversos tipos de participantes e sobre os mais variados conteúdos. Além disso, a entrevista permite estabelecer uma relação de escuta ativa com os participantes, criando um espaço propício para a construção de sentidos e para a compreensão mais aprofundada dos fenômenos investigados.

Nesse sentido, neste estudo, foi utilizada a entrevista semiestruturada, conforme propõem Lüdke e André (2014), por permitir a condução da conversa a partir de um roteiro previamente elaborado, mas com flexibilidade para adaptações de acordo com o desenvolvimento da interação entre entrevistador e entrevistado. De acordo com as autoras, no contexto das pesquisas educacionais atuais, percebe-se que as entrevistas menos rígidas e mais abertas são as mais adequadas, especialmente considerando os tipos de informações buscadas e os perfis dos participantes, como professores, gestores, alunos e familiares, que respondem melhor a uma abordagem mais flexível e dialógica.

O roteiro de entrevista foi estruturado em cinco seções e 16 perguntas, compostas majoritariamente por questões abertas, que possibilitam respostas descritivas e aprofundadas, favorecendo a compreensão das percepções sobre a formação analisada.

O primeiro bloco, intitulado “Informações do Participante”, questões de 1 a 3, teve como objetivo caracterizar o perfil da entrevistada. Nesse bloco, foram geradas informações como idade, nível acadêmico, função exercida no IAT e tempo de atuação no instituto, permitindo situar o lugar de fala da participante no contexto da pesquisa.

O segundo bloco, “Contextualização da Formação”, questões de 4 a 5, buscou

compreender a proposta geral da formação “Educação Digital e Midiática: como montar uma Agência de Notícias na Escola”. Nele foram explorados os objetivos da iniciativa e a forma como essa formação se insere no conjunto das ações desenvolvidas pelo IAT para a formação continuada de professores da rede estadual, evidenciando sua intencionalidade e articulação institucional.

O terceiro bloco, “Percepção sobre os Fundamentos Teóricos da Proposta Formativa”, questões de 6 a 9, teve como objetivo identificar os referenciais teóricos que sustentam a formação. Nesse sentido, investiga-se a relação da proposta com documentos normativos como a BNCC, a BNCC Computação e a Política Nacional de Educação Digital (PNED), bem como as concepções acerca do papel do professor na promoção do uso crítico, ético e responsável das tecnologias. Além disso, buscou-se compreender se a formação ultrapassa o domínio técnico das TIC, incentivando uma abordagem crítica e transformadora na prática docente.

O quarto bloco, “Percepção sobre os Fundamentos Metodológicos da Proposta Formativa”, questões de 10 a 13, abordou as estratégias metodológicas adotadas na formação. Foram analisadas as formas de desenvolvimento das atividades, o estímulo à produção e disseminação de conteúdos digitais, a utilização do jornalismo como proposta pedagógica e a existência de momentos de reflexão sobre a prática docente.

Por fim, o quinto bloco, “Desafios e Avaliação dos Fundamentos”, questões de 14 a 16, buscou identificar os principais desafios enfrentados na concepção e implementação da formação, bem como os mecanismos de avaliação e *feedback* utilizados pelo IAT para verificar sua efetividade. Além disso, contemplou a análise de possíveis perspectivas de aprimoramento contínuo dos fundamentos teóricos e metodológicos das formações em TIC ofertadas pela instituição.

Em relação ao meio pelo qual seria realizada a entrevista, presencial ou on-line, a escolha ficou a critério da entrevistada, conforme o formato em que se sentisse mais à vontade. Isso porque toda entrevista exige cuidados específicos, especialmente no que se refere ao respeito aos participantes. É fundamental considerar suas preferências quanto ao local e aos horários, que devem ser definidos conforme sua conveniência, além de garantir o sigilo e o anonimato em relação às informações fornecidas (Lüdke; André, 2014). Corroborando o exposto, Gatti (2019) defende que os participantes da pesquisa, em modo presencial ou a distância, precisam ser tratados com cuidado, sensibilidade e respeito. Tais cuidados são necessários para salvaguardar os participantes da pesquisa de potenciais riscos à sua integridade.

Caso a entrevistada optasse pela modalidade on-line, a entrevista seria conduzida por

meio da plataforma Google Meet, sendo solicitada a sua autorização para que o encontro fosse gravado, uma vez que a gravação constitui parte do registro da entrevista. De acordo com Paiva (2024), as entrevistas por meio de tecnologias digitais podem ser feitas por diferentes interfaces de videoconferência, pois esse formato é mais confortável para as partes por não necessitar de deslocamento e preservar a linguagem não verbal. Ainda assim, se a participante preferisse a realização presencial, a entrevista seria agendada em local e horário que melhor atendesse às suas condições.

Para o registro dos dados obtidos, foi utilizada a gravação da entrevista, seja pela gravação da videochamada no Meet, ou por meio de áudio, no caso de realização presencial. Isso porque, segundo Lüdke e André (2014, p. 41), "a gravação tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção ao entrevistado".

Vale ressaltar que a participante foi previamente informada sobre toda a dinâmica da entrevista, considerando suas preferências quanto ao tempo, local e demais aspectos que garantissem um ambiente de confiança para a livre expressão de suas percepções em relação às questões abordadas. É essencial que o entrevistado compreenda com clareza os objetivos da pesquisa e saiba que os dados fornecidos serão utilizados exclusivamente para esse fim, com garantia de sigilo e respeito à sua identidade (Lüdke; André, 2014).

Tais cuidados em relação aos participantes visam garantir e assegurar princípios fundamentais da pesquisa em educação envolvendo seres humanos, a partir da definição de seus direitos fundamentais, como o respeito aos participantes, o consentimento, a avaliação dos potenciais riscos, bem como o respeito aos direitos humanos e à autonomia da vontade (Mainardes; Cury, 2019).

A análise documental foi utilizada como um dos instrumentos da pesquisa, complementando os dados empíricos e oferecendo subsídios para a compreensão da estrutura e da intencionalidade pedagógica da formação. Foi analisado documento como a proposta teórico-metodológica da formação, que contribuíram para o entendimento da proposta formativa. "A análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema" (Lüdke; André, 2014, p. 44).

Nesse sentido, a análise documental torna-se estratégica para ampliar a compreensão do contexto investigado, permitindo identificar intencionalidades, percursos formativos e aspectos implícitos que nem sempre emergem nas falas dos participantes. Assim, ao articular os dados documentais com as informações obtidas por meio das entrevistas e questionários, busca-se

uma visão mais abrangente e aprofundada sobre a proposta da formação em foco.

3.5 Análise de dados a partir de Bardin

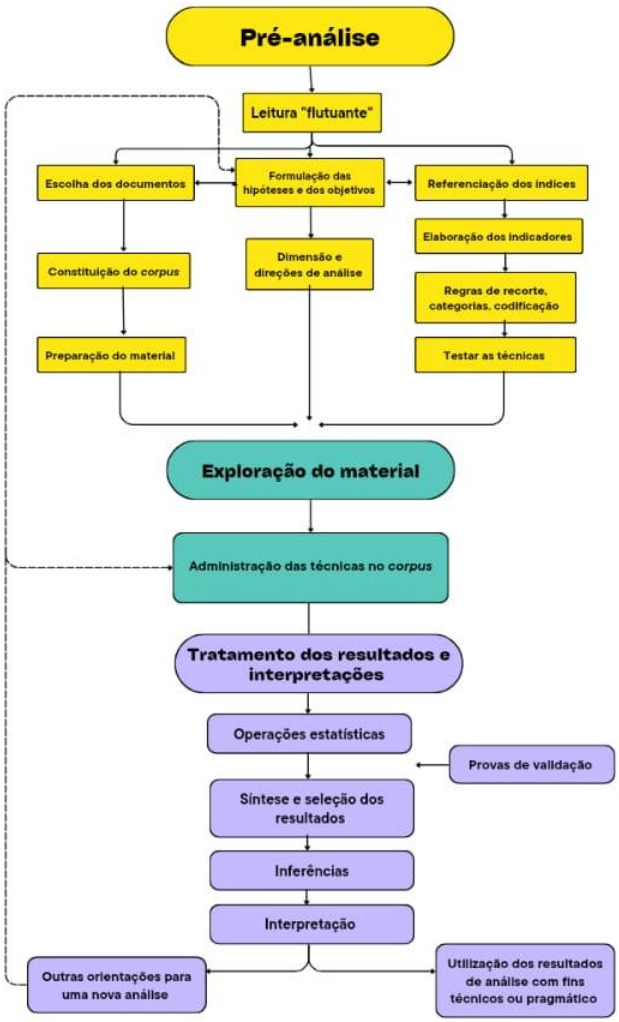
Os dados foram organizados e analisados com base na técnica da Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2016), permitindo identificar categorias emergentes a partir das respostas e dos documentos gerados. Essa análise busca compreender quais as contribuições relatadas pelos participantes da pesquisa, em relação à formação continuada promovida pelo IAT para a integração das TIC em contextos educacionais.

A Análise de Conteúdo é uma das técnicas de análise de dados mais utilizadas em pesquisas na área da educação (Dalla Valle; Ferreira, 2025). Segundo Bardin (2016), a Análise de Conteúdo consiste em um conjunto de técnicas que permite examinar mensagens de forma sistemática e objetiva, visando descrever seus conteúdos e extrair indicadores que possibilitam inferir conhecimentos sobre os contextos em que essas mensagens foram produzidas ou recebidas.

Sendo assim, a escolha desta técnica justifica-se na presente pesquisa por subsidiar a análise dos achados em relação ao contexto da formação continuada de professores em TIC. Opta-se, especificamente, pela abordagem proposta por Bardin, por se tratar de um referencial teórico-metodológico flexível e adaptável às especificidades do objeto investigado, permitindo uma interpretação sistemática dos dados qualitativos produzidos ao longo do estudo. Considera-se que esse conjunto de procedimentos e técnicas, com base em Bardin, propicia uma análise sistemática e rigorosa dos dados coletados em pesquisas qualitativas em educação, viabilizando, assim, a exploração dos dados de forma aprofundada e estruturada (Dalla Valle; Ferreira, 2025).

A Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2016), é composta por três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados e interpretação, as quais serão empregadas nesta pesquisa, conforme figura 5.

Figura 5 – Desenvolvimento de uma análise



Fonte: Bardin (2016, p. 132).

Esse processo visa garantir uma abordagem sistemática, objetiva e rigorosa na análise de dados qualitativos, especialmente na pesquisa educacional. Na fase da pré-análise, ocorre a organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem como objetivo "tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise" (Bardin, 2016, p. 125). Este processo consiste em cinco etapas principais que são a leitura flutuante, escolha dos documentos, formulação dos objetivos e hipóteses, elaboração de indicadores e preparação do material.

Na fase de exploração do material, ocorre a análise propriamente dita. De acordo com Bardin (2016, p. 131), "se as diferentes operações da pré-análise forem convenientemente concluídas, a fase de análise propriamente dita não é mais do que a aplicação sistemática das

decisões tomadas". Nessa etapa, o conteúdo é codificado, ou seja, transformado em unidades significativas (palavras, frases, trechos), que serão classificadas segundo categorias de análise.

Após a codificação, os dados brutos passam a ser tratados e organizados com o intuito de se tornarem significativos e válidos. Como destaca Bardin (2016, p. 131), "os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos ('falantes') e válidos". Para isso, podem ser aplicadas operações estatísticas simples (como percentuais) ou mais complexas (como análise fatorial), que resultam na elaboração de quadros, diagramas e modelos explicativos. O pesquisador, então, realiza a inferência e interpretação, atribuindo sentido aos achados com base nos objetivos do estudo e no referencial teórico adotado.

Cada fase da técnica apresentada será realizada na pesquisa considerando a sistematização dos achados obtidos por meio dos instrumentos aplicados na investigação. A pré-análise permitirá a organização inicial dos dados, facilitando a definição do corpus e a elaboração de hipóteses e indicadores. Em seguida, a exploração do material viabiliza a codificação e categorização dos dados, respeitando os critérios estabelecidos previamente. Já o tratamento dos resultados e a interpretação possibilita a análise aprofundada das informações, favorecendo a construção de inferências e a articulação com o referencial teórico adotado, o que contribuirá significativamente para a compreensão do objeto de estudo.

3.6 Contexto ético na pesquisa

A presente pesquisa foi realizada em conformidade com os princípios éticos estabelecidos pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio das Diretrizes para a Integridade na Atividade Científica (CNPq, 2016). Tais diretrizes orientam a conduta responsável na produção do conhecimento científico, prezando pela honestidade, rigor metodológico, confiabilidade dos dados e respeito aos participantes da pesquisa.

Nesse sentido, foi assegurado o reconhecimento da autoria científica, a partir da identificação clara dos(as) participantes(as) que contribuírem de forma efetiva para o delineamento e desenvolvimento da pesquisa. Contribuições pontuais, como apoio logístico, obtenção de financiamento ou supervisão institucional, quando pertinentes, foram devidamente reconhecidas nos agradecimentos, sem implicar em coautoria.

No que se refere ao uso de referências bibliográficas, foram adotados procedimentos que asseguram o rigor acadêmico, com a devida citação de todas as fontes utilizadas, sejam elas diretas ou indiretas, preservando o sentido original das ideias e evitando qualquer forma de

plágio ou autoplágio. Toda e qualquer reprodução textual foi acompanhada de aspas e da indicação da autoria. Em se tratando do uso de fontes secundárias, foram mencionadas tanto a fonte consultada quanto a original, conforme recomendam as boas práticas acadêmicas.

O sigilo e a confidencialidade dos participantes da pesquisa também foram resguardados, assegurando-se que as informações fornecidas fossem utilizadas exclusivamente para fins científicos. O estudo segue os princípios da autonomia, do consentimento esclarecido, da privacidade e da proteção dos dados pessoais dos sujeitos, com a aplicação do TCLE.

Dessa forma, todas as etapas da pesquisa foram orientadas por princípios de integridade ética e científica, de modo a assegurar a confiabilidade dos procedimentos, a transparência na comunicação dos resultados e a responsabilização do autor pela veracidade das informações apresentadas.

Os eventuais riscos que esta pesquisa pode causar estão relacionados a aspectos como cansaço ou aborrecimento ao responder o questionário ou participar da entrevista, possível desconforto ou constrangimento durante a gravação de áudio ou vídeo na entrevista, receio de não saber responder às perguntas, timidez ou vergonha no contato com o pesquisador, preocupações quanto ao anonimato e à quebra de sigilo, além do tempo demandado para a participação. Tais riscos são considerados exclusivamente de ordem psicológica.

A pesquisa pode envolver alguns riscos aos participantes por serem gerados materiais por eles produzidos, o que pode causar constrangimento ou situações desconfortáveis na publicização desses conteúdos, mesmo com a preservação de seus nomes. O sigilo das identidades é assegurado mediante a substituição dos nomes reais por fictícios na elaboração dos resultados e em sua divulgação, conforme estabelece a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Cabe destacar também que, caso os participantes venham a sofrer qualquer tipo de dano decorrente de sua participação neste estudo, poderão solicitar indenização ao pesquisador e às instituições envolvidas em todas as fases da pesquisa, tendo direito à assistência integral por parte destes, em conformidade com a resolução supracitada.

Considerando os procedimentos metodológicos e os instrumentos de geração de dados adotados nesta pesquisa, questionário e entrevista, os riscos aos participantes são classificados como de nível mínimo, conforme a gradação estabelecida pela Resolução nº 510/2016, que define em seu Art. 21, “o risco previsto no protocolo será graduado nos níveis mínimo, baixo, moderado ou elevado, considerando sua magnitude em função de características e circunstâncias do projeto” (Brasil, 2016).

Para minimizar os riscos eventuais apontados nesta pesquisa, foram adotados procedimentos éticos e metodológicos baseados no respeito à dignidade humana e à integridade dos participantes. A elaboração das perguntas do questionário e do roteiro da entrevista considerou linguagem clara, não invasiva, evitando constrangimentos, tensões ou qualquer forma de desconforto. Fora mantida uma postura ética e respeitosa no trato aos participantes, buscando estabelecer um ambiente acolhedor e de escuta ativa, como preconizado por Gatti (2019), evitando abordagens que pudessem provocar sentimento de insegurança, inferioridade, invasão de privacidade ou mal-estar, além de controlar o tempo de aplicação dos instrumentos para não gerar cansaço, desinteresse ou exaustão dos participantes (Gatti, 2019).

A confidencialidade foi assegurada em todas as etapas da pesquisa, desde a geração até a publicação dos dados, com especial cuidado para que a identidade dos participantes não fosse revelada, evitando assim impactos negativos de ordem pessoal ou profissional (Gatti, 2019). Também está previsto o retorno dos resultados da pesquisa aos participantes, de forma acessível, valorizando a contribuição de cada um e promovendo o esclarecimento das informações compartilhadas.

Quanto aos benefícios, estes são diretos e dizem respeito à possibilidade de reflexão crítica sobre o uso das TIC no contexto educacional, fortalecendo o desenvolvimento profissional dos participantes e contribuindo com a melhoria de suas práticas pedagógicas. Os dados analisados também podem subsidiar a formulação de ações formativas mais alinhadas às necessidades reais dos participantes envolvidos. Ressalta-se que a participação foi totalmente voluntária, sendo garantido ao participante o direito de desistir da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo, conforme expresso no TCLE.

Na realização da pesquisa, foram disponibilizados aos participantes canais de comunicação com o pesquisador para esclarecimento de dúvidas que pudessem surgir durante e após o estudo, garantindo também o retorno dos resultados de forma acessível, valorizando a contribuição de cada participante e promovendo a compreensão das informações compartilhadas. Os dados gerados passaram por um processo de organização, análise e apresentação, sendo todas as etapas da pesquisa orientadas por critérios de integridade ética e científica, de modo a assegurar a confiabilidade dos procedimentos, a transparência na comunicação dos resultados e a responsabilização do pesquisador quanto à veracidade das informações apresentadas. Os resultados do estudo serão compartilhados com os participantes, com o Grupo de Estudos FOPTIC do qual o pesquisador faz parte, bem como por meio da redação da dissertação e de artigos científicos que poderão ser publicados ou apresentados em eventos acadêmicos, sempre em conformidade com os princípios éticos da pesquisa.

Neste contexto, o desenvolvimento desta pesquisa observou rigorosamente os princípios éticos que regem estudos com seres humanos. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, por meio do parecer consubstanciado CEP n.º CAAE: 94533225.0.0000.0383, em 27 de novembro de 2025, obtendo aprovação após análise ética. De acordo com as diretrizes estabelecidas pelas Resoluções nº 466/12 e nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, bem como pela Norma Operacional nº 01/2003, o protocolo de pesquisa foi considerado adequado. O parecer favorável foi emitido em 29 de abril de 2026, assegurando que a pesquisa respeita os princípios éticos, garantindo a proteção dos participantes envolvidos.

4 INSTITUTO ANÍSIO TEIXEIRA A CASA DOS EDUCADORES DA BAHIA

A casa dos educadores da Bahia, como é conhecido o IAT, é um órgão em regime especial de administração direta da Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), cuja missão institucional está voltada ao planejamento e à coordenação de estudos, pesquisas e projetos educacionais. Sua atuação contempla o desenvolvimento de ações relacionadas ao ensino, à pesquisa e às experimentações educacionais, bem como à qualificação de recursos humanos na área da educação, contribuindo para o fortalecimento das políticas públicas educacionais e para a melhoria da qualidade do ensino na rede estadual.

O IAT dispõe de um Centro de Aperfeiçoamento localizado em Salvador (Figura 6), que conta com uma estrutura física capaz de subsidiar a execução da política de formação continuada, incluindo área superior a 5.500 m², 110 leitos, dois auditórios com capacidade para até 300 pessoas e seis salas de aula destinadas às atividades de gestão, acompanhamento e formação dos programas (Bahia, s.d.). Essa infraestrutura possibilita a realização de ações formativas presenciais, seminários, encontros pedagógicos e atividades de acompanhamento, favorecendo a integração entre gestores, formadores e professores da rede estadual, bem como a sistematização e o fortalecimento das políticas públicas de formação docente no estado da Bahia.

Figura 6 – Centro de Aperfeiçoamento do Instituto Anísio Teixeira



Fonte: CONSED (2020).

Considerando a necessidade de articulação entre a formação docente e a prática pedagógica, o IAT desenvolve um conjunto de ações voltadas à viabilização e à disseminação

de pesquisas, experimentações e inovações pedagógicas no contexto escolar, com ênfase na aprendizagem dos estudantes. Além disso, o Instituto incentiva a produção e a difusão do uso de mídias e tecnologias como recursos didáticos, disponibilizando infraestrutura tecnológica que sustenta ações educativas tanto na modalidade presencial quanto a distância nas unidades escolares da rede pública de ensino (Bahia, s.d.).

Antes de apresentar o percurso histórico do IAT, é mais que necessário falar sobre o legado daquele que, mais do que emprestar seu nome ao Instituto, contribuiu para a educação brasileira e inspirou, com sua obra, a compreensão sobre educação pública de qualidade e a criação de instituições que, por meio de suas ações, contribuem para qualificar a educação em seus mais variados âmbitos.

O texto aqui apresentado sobre um dos maiores expoentes da educação brasileira não tem a intenção de contemplar todos os aspectos da rica vida e obra de Anísio Teixeira, mas sim, de destacar alguns elementos de sua trajetória e de suas ideias acerca da educação, os quais o conectam ao instituto que leva seu nome.

Nesse sentido, o nome do Instituto Anísio Teixeira representa mais do que uma simples homenagem a Anísio, constitui o reconhecimento de que seu legado, expresso em seus trabalhos e ideais em defesa da escola pública, democrática e de qualidade, inspirou e serviu de base para a criação de instituições comprometidas com a formação, a inovação e o fortalecimento das políticas educacionais. Assim, ao trazer seu nome, o IAT reafirma o compromisso com os princípios que orientaram sua trajetória intelectual e política, traduzindo-os em ações concretas voltadas à qualificação da educação pública.

4.1 Anísio Teixeira: trajetória intelectual e política

Nascido na pequena cidade de Caetité, no interior da Bahia, no ano de 1900, Anísio Spíndola Teixeira (1900-1971) era oriundo de uma família tradicional proprietária de terras na região e que detinha importante prestígio político, sobretudo pela influência de seu pai, Deocleciano Pires Teixeira. Segundo Nunes (2010, p. 15), ele “era um típico coronel do Nordeste e exercia um poder palaciano e conchavista, mais brando em seu exercício do que o de outros coronéis”. Neste contexto familiar, Anísio teve uma sólida formação inicial, que foi fundamental para seu desenvolvimento intelectual.

Anísio teve seus primeiros anos de estudo no contexto familiar, dando continuidade às demais etapas de sua formação em colégios organizados por padres jesuítas. Essa proximidade contribuiu para o desenvolvimento, no futuro educador, de uma profunda admiração pela

Companhia de Jesus. Nesse contexto, Anísio teve contato com diversos docentes de grande valor, que conciliavam a vocação sacerdotal com a vocação acadêmica. Segundo Rocha (2023, p. 3), “a formação intelectual de Anísio Teixeira foi, ao mesmo tempo, conservadora e inovadora, pois, do cerne de um dos métodos de ensino mais tradicionais, brotaram as ideias inovadoras que formataram o mundo ocidental”.

Diante desse cenário, marcado por sua origem familiar e social e pelos colégios que frequentou, Anísio teve à sua disposição um amplo leque de alternativas que perpassavam o sacerdócio, a magistratura, a advocacia, o jornalismo ou a administração dos negócios da família (Nunes, 2010). Diante disso, é possível perceber o contexto familiar e social do qual Anísio fazia parte: um ambiente privilegiado, estruturado por capital econômico, prestígio político e forte influência religiosa, que lhe assegurava acesso à formação intelectual de qualidade e a diferentes possibilidades de inserção social. Esse conjunto de condições revela que sua trajetória não se construiu em meio à escassez de oportunidades, mas a partir de um cenário de oportunidades que, posteriormente, dialogaram de maneira crítica com sua defesa de uma educação pública democrática e acessível a todos.

Ao concluir sua formação básica, o educador baiano inicia sua trajetória acadêmica na faculdade de Direito. De acordo com Nunes (2010), Anísio Teixeira oscilou entre a vida religiosa e a secular, vivenciando intensos conflitos vocacionais. O autor destaca que aguardava a autorização dos pais para ingressar no sacerdócio, caminho que percebia como vocação, mas não obteve o consentimento familiar. Seu pai projetava para ele uma carreira jurídica e política, vislumbrando-o como magistrado e sucessor no seio familiar, enquanto Padre Cabral identificava nele talentos promissores para a hierarquia da Companhia de Jesus.

Pressionado por ambas as autoridades, paterna e religiosa, Anísio acabou adiando a decisão pelo sacerdócio e, posteriormente, renunciando à ideia de seguir a vida religiosa. Assim, formou-se advogado, ainda que a contragosto, atendendo à vontade dos pais, que o enviaram ao Rio de Janeiro para cursar Direito, permanecendo, nesse período, dividido entre as expectativas familiares e o chamado religioso.

Apesar da vocação sacerdotal que lhe era atribuída por autoridades religiosas com as quais conviveu e que exerceram forte influência sobre sua formação, a vontade da família prevaleceu, ao menos em parte, em sua trajetória. Ao término dos estudos acadêmicos, ainda se encontrava indeciso quanto ao caminho a seguir, se ingressaria no sacerdócio ou se assumiria outra função profissional, sendo esperado por sua família que trilhasse a magistratura.

Contudo, embora não tenha seguido a carreira jurídica conforme desejava seu pai, a influência política familiar contribuiu para sua inserção na vida pública. Assim, aos 23 anos,

foi convidado pelo governador Góes Calmon para assumir o cargo de Inspetor Geral do Ensino, função responsável por dirigir a instrução pública de Salvador, marcando o início de sua atuação na administração educacional.

Uma das primeiras e mais relevantes realizações de Anísio Teixeira no governo de Góes Calmon foi a elaboração e implementação da Lei nº 1.846, de 14 de agosto de 1925. De acordo com Chagas (2020), para compreender o alcance dessa legislação, é fundamental considerar o contexto da sociedade baiana da época, marcadamente oligárquica, na qual o poder se concentrava nas mãos de poucos. A instrução pública tinha caráter elitista, e o índice de analfabetismo era alarmante, cerca de 82% da população não sabia ler nem escrever.

Entre os principais avanços promovidos pela reforma educacional, destacou-se a obrigatoriedade do ensino primário para crianças de 7 a 12 anos, estabelecendo que a escola deveria assegurar o acesso à educação para essa faixa etária. Além disso, a lei determinava que o governo municipal destinasse recurso de seu orçamento à manutenção das escolas, evidenciando um compromisso legal com o financiamento da educação pública.

Com suas primeiras propostas reformistas, Anísio já apresentava, de forma consistente, suas principais ideias e a defesa de uma educação pública, democrática e de qualidade. Ao tornar o ensino primário obrigatório e instituir uma fonte de financiamento para a manutenção do ensino público, o educador baiano buscou ampliar o acesso à educação, garantindo esse direito a uma parcela da população que, até então, permanecia à margem do sistema educacional.

Ao ingressar no campo da educação, Anísio sentiu a necessidade de maior aprofundamento nessa área de atuação, pois, apesar do repertório construído a partir de sua sólida formação intelectual e de sua base familiar, sua formação inicial era em Direito. Assim, o educador baiano compreendia que precisava ampliar seus conhecimentos específicos sobre educação, a fim de fundamentar de modo mais consistente suas decisões e práticas no âmbito educacional.

Nesse sentido, conforme Rocha (2023), Anísio percebeu a ausência de um conhecimento científico específico da área da Educação que subsidiasse suas decisões, o que evidencia a valorização da ciência assimilada em seu contexto familiar, político e cultural. Para suprir essa lacuna, matriculou-se no doutorado da Universidade de Colúmbia, em Nova York, especificamente no Teacher’s College, onde foi orientado por John Dewey (1859-1952). Ainda segundo a autora, essa experiência constituiu-se como elemento central para a elaboração do pensamento anisiano sobre educação, estabelecendo-se entre ambos uma relação intelectual cultivada ao longo das décadas seguintes.

4.2 Ideias educacionais e contribuições para a educação brasileira

O educador baiano carregou, ao longo de toda a sua trajetória política, social e administrativa, ideias sobre a educação que desejava implementar, desenvolvendo muitos desses princípios nas funções que exerceu. Sua principal bandeira, defendida por meio de intensas lutas travadas com setores da sociedade da época, consistia na defesa de uma educação acessível a todos, e não restrita a uma minoria privilegiada.

É importante observar que o educador, apesar de ser oriundo de uma família pertencente à elite política e social da época, não reproduziu, em suas ideias e ações, uma política que continuasse privilegiando apenas determinados setores sociais. Mais do que isso, mostrou-se sensível à alarmante exclusão a que grande parte da população era submetida, realidade que resultava em índices igualmente alarmantes de analfabetismo. De acordo com Rocha (2023), Anísio não permaneceu estático em sua condição e posição social, mas percorreu um caminho que o levou a se constituir como um intelectual engajado e um político ilustrado, embora não partidário. Mais do que isso, suas ações e ideias o elevaram à condição de um intelectual e agente político capaz de propor novos temas, formular explicações originais e apresentar soluções inovadoras.

Neste sentido, segundo Teixeira, "A educação é, portanto, não somente a base da democracia, mas a própria justiça social" (1947, p. 91). Com isso, é possível compreender que esses aspectos, tão fundamentais à condição humana, estão intrinsecamente ligados e que, para a garantia dos direitos mais básicos, faz-se necessária uma educação acessível a todos, assegurando a efetiva participação social.

Vale ressaltar que as ideias anisianas, bem como muitos dos temas, problemáticas e lutas públicas enfrentadas no período histórico ao qual pertenceu, permanecem fortemente presentes no contexto da educação contemporânea. Ao observarmos os intensos ataques e as tentativas de retirada ou de diminuição do orçamento que assegura o funcionamento mínimo e a qualificação da educação, evidencia-se a necessidade de ampliação progressiva de recursos que garantam infraestrutura adequada, materiais didático-pedagógicos e valorização profissional condizentes com a importância de uma educação pública de qualidade para a promoção da justiça social defendida por Anísio Teixeira.

Além disso, embora o acesso à educação tenha melhorado de modo geral, ainda se verificam resultados insatisfatórios tanto no que se refere ao acesso quanto à aprendizagem de uma parcela significativa da população. Mesmo após quase um século desde que o educador baiano propagava suas ideias, tais problemas não foram superados de maneira satisfatória.

Nesse sentido, é possível compreender que as ideias e propostas anisianas permanecem atuais, pois, segundo Rocha (2023, p. 12), “ele foi um homem de seu tempo e, simultaneamente, dialeticamente, foi um homem além de seu tempo.”

Em um de seus documentos públicos, no qual Anísio apresenta as diretrizes que orientam seu pensamento acerca do que defende e combate no campo da educação, intitulado “Por uma escola primária organizada e séria para a formação básica do povo brasileiro”, Teixeira (1958) afirma ser contrário à educação concebida como um processo exclusivo de formação de uma elite e que mantinha a grande maioria da população em estado de analfabetismo e ignorância. Para enfatizar sua posição contrária ao modelo de educação vigente, o autor apresenta uma análise fundamentada em dados estatísticos, evidenciando a realidade educacional da época.

No referido documento, Teixeira (1958) manifesta profunda indignação diante do quadro educacional brasileiro de sua época, denunciando os elevados índices de analfabetismo, a exclusão escolar de milhões de crianças e a evasão massiva ao longo da escolarização básica. Critica a fragilidade do ensino primário, o caráter elitista e enciclopédico do ensino médio, a reduzida parcela da juventude que alcançava a universidade e a insuficiência de vagas no ensino superior, além do desperdício de recursos públicos em iniciativas desarticuladas e pouco eficazes.

Ao evidenciar esses problemas, Teixeira (1958) reforça sua defesa de uma educação pública estruturada, articulada e democrática, capaz de atender às demandas de uma nação em processo de modernização econômica e social. Defende a organização de uma escola primária estruturada e consistente, destinada à formação básica e comum da população, bem como de um ensino médio que dê continuidade a essa educação geral, orientado mais para a vida e para a realidade nacional do que apenas para a preparação ao ensino superior. Sustenta que os recursos públicos destinados à educação devem ser aplicados com responsabilidade, priorizando a garantia do acesso universal à educação primária e assegurando que a etapa pós-primária beneficie estudantes selecionados por mérito, sem reforçar privilégios. Por fim, propõe uma educação comprometida com o desenvolvimento nacional, capaz de formar jovens conscientes e preparados para contribuir com o fortalecimento material e moral da civilização brasileira.

Outra pauta importante defendida por Anísio era a educação integral. O intelectual acreditava que o ensino deveria ser proposto para a formação completa, em que implicava o desenvolvimento físico, emocional e intelectual. Nesta perspectiva, Teixeira propunha uma escola de educação integral na qual o conhecimento não fosse resultado de mera transmissão

realizada pelo professor, mas construído coletivamente por meio das experiências e atividades práticas. Nesses termos, defendia que a escola deveria contribuir para a consolidação de relações democráticas na sociedade e para o preparo dos estudantes para a vida (Fagundes; Gomes, 2019).

De acordo com Souza (2018), a educação integral proposta por Anísio ia além da conhecida e antiga função da escola, do simples ensinar a ler, a escrever e a contar, que já era considerada como única função da escola e em que pese sua importância. Sua proposta era permeada pela concepção de uma educação que avança para a formação total do sujeito, com a primazia no currículo dos conhecimentos e conteúdos clássicos e formais previstos em lei e, sobretudo, a transmissão de valores éticos e morais, do ensino das artes e da cultura, de hábitos de higiene e disciplina e de preparação para um ofício. Essa concepção propunha que o nível escolar elementar fosse sustentado por eixos do currículo formal, por atividades de recreação e educação física e pelo trabalho, em aulas de marcenaria, corte e costura, padaria, confeitaria etc. O objetivo maior de educar a criança era mais que habilitá-la a viver em sociedade democrática, ou seja, era educá-la para construir uma sociedade democrática que permitisse a existência de um homem integral, da criação artística e do jogo livre de ideias.

De acordo com Souza (2018), a educação integral proposta por Anísio ultrapassava a antiga e restrita função atribuída à escola, a de simplesmente ensinar a ler, escrever e contar, tradicionalmente considerada sua única finalidade, apesar de sua inegável importância. Sua proposta fundamentava-se na concepção de uma educação voltada à formação plena do sujeito, conferindo centralidade aos conhecimentos e conteúdos clássicos e formais previstos em lei, sem desconsiderar a transmissão de valores éticos e morais, o ensino das artes e da cultura, a formação de hábitos de higiene e disciplina e a preparação para o trabalho.

Nessa perspectiva, o nível elementar deveria estruturar-se a partir de eixos do currículo formal articulados a atividades de recreação, educação física e práticas laborais, como aulas de marcenaria, corte e costura, padaria e confeitaria, entre outras. O propósito maior da educação da criança, portanto, não se limitava a habilitá-la para viver em uma sociedade democrática, mas consistia em prepará-la para construir essa sociedade, possibilitando a formação do homem integral, a criação artística e o livre exercício das ideias.

A proposta de educação integral idealizada por Anísio foi posta em prática quando ele esteve, pela segunda vez, à frente da gestão da educação na Bahia, por meio da criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR)/Escola Parque. Esse projeto representou a concretização de um modelo de educação destinado à população menos favorecida, com o objetivo de ampliar o tempo de permanência das crianças na escola, oferecendo espaços e

atividades pedagógicas adequados ao desenvolvimento integral dos estudantes. Nesta perspectiva, de acordo com Souza (2018), a Escola Parque deve ser analisada como uma importante concepção de educação pública integral e como uma iniciativa inovadora voltada à construção de um modelo para o nível elementar no Brasil da década de 1950. Essa experiência do CECR não se restringiu à ampliação do tempo de permanência na escola, mas buscou oferecer aos estudantes múltiplas oportunidades de aprendizagem, integrando atividades intelectuais, esportivas, artísticas e recreativas, articuladas à preparação para o mundo do trabalho e ao desenvolvimento da cidadania.

As ideias reformistas de Anísio Teixeira, fortemente influenciadas pelo pensamento filosófico e educacional de John Dewey, foram determinantes para sua atuação no movimento da Escola Nova no Brasil. Tal movimento, que ganhou maior projeção no cenário educacional brasileiro a partir da década de 1920, especialmente em 1925, configurou-se como uma proposta de renovação educacional que buscava romper com os paradigmas tradicionais de ensino.

Fundamentada nos princípios do pragmatismo e da educação democrática, a Escola Nova defendia uma concepção de ensino centrada no estudante, na valorização da experiência, na aprendizagem ativa e na formação integral do sujeito. Em contraposição ao modelo tradicional, pautado na memorização e na transmissão mecânica de conteúdos, o movimento propunha uma escola voltada para o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e da participação social, alinhando a educação às demandas de uma sociedade em processo de modernização.

Num de seus textos publicados à época, intitulado “Por que ‘Escola Nova’?”, Anísio Teixeira inicialmente faz uma reflexão sobre a sociedade moderna e seu intenso processo de transformações, destacando a importância de compreender esse contexto histórico para propor as reformas para a educação. Ele apresenta alguns aspectos que evidenciam tais mudanças, especialmente no que se refere ao comportamento humano. Segundo Teixeira (1930), uma das principais tendências diz respeito à nova postura do homem diante da vida, que com o advento do método experimental, o ser humano passou a reinventar seu modo de pensar, abandonando o dogmatismo e as “verdades eternas” para adotar uma atitude pautada na investigação, na crítica e na reconstrução contínua do conhecimento.

Segundo o intelectual, a sociedade moderna passa a fundamentar-se na ciência como método, não como conjunto de verdades absolutas, mas como um processo confiável de busca e verificação. Essa transformação gera um novo senso de segurança e, ao mesmo tempo, de responsabilidade, pois o homem moderno compreende que pode intervir na realidade e, mais

do que isso, que deve transformá-la.

Outro aspecto trazido por Teixeira (1930), nesse contexto de mudanças sociais, diz respeito ao industrialismo e às suas profundas implicações na organização da vida moderna. Para Anísio, a indústria, enquanto fruto da ciência aplicada, não apenas ampliou a capacidade produtiva do homem, como também promoveu uma integração inédita entre os povos, encurtando distâncias por meio do avanço dos transportes e das comunicações e criando uma nova rede de interdependência mundial.

Essa nova configuração social ultrapassa os limites locais e nacionais, exigindo uma ampliação da consciência humana. Conforme o autor destaca, "a grande sociedade" está em processo de constituição, e o homem precisa ser preparado para atuar de modo responsável e inteligente nesse novo organismo social" (Teixeira, 1930, p. 5). Tal afirmação evidencia que a modernidade industrial demanda não apenas adaptação técnica, mas sobretudo, formação intelectual e moral adequada à complexidade do mundo integrado. Neste sentido, cabe à educação o papel fundamental de formar sujeitos críticos, autônomos e conscientes de sua inserção nessa sociedade ampla e interdependente, evitando que essa integração se torne meramente mecânica e desumanizadora.

Além desses aspectos, Teixeira (1930) traz a reflexão sobre sua terceira tendência contemporânea, que é a democracia. Para ele, a democracia constitui, essencialmente, um modo de vida social fundamentado no princípio de que cada indivíduo possui valor próprio e deve ser respeitado em sua personalidade. Mais do que uma forma de governo, trata-se de uma expressão ética da vida coletiva, na qual o homem não apenas tem o direito de desenvolver plenamente seus valores, mas também o dever de o fazer sem restringir a realização dos outros, promovendo a máxima expressão de todos.

Diante desse contexto social, permeado por profundas transformações paradigmáticas, é que Anísio Teixeira discute a educação, apresentando críticas ao modelo tradicional e propondo reformas que o inseriram entre os signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, tornando-se um dos pioneiros do movimento da Escola Nova no Brasil. Neste contexto, segundo Teixeira (1930), o novo homem, marcado por hábitos de adaptabilidade e ajustamento às constantes mudanças da vida contemporânea, não poderia ser formado por uma escola estática e tradicional que ignorava o ritmo acelerado das transformações sociais impulsionadas pelo ciclo das invenções.

Diante disso, a escola nova proposta por Teixeira (1930) fundamenta-se na concepção de educação como reconstrução da experiência, inspirada nas ideias de John Dewey. Para essa perspectiva, a escola deve organizar-se como espaço de vida e de experiência real, no qual a

aprendizagem ocorra em situações concretas, articuladas à vivência dos alunos, promovendo a integração entre o conhecimento escolar e a realidade. A seleção e a organização das experiências não significam transmitir conteúdos prontos, mas orientar atividades significativas, nas quais o saber acumulado pela humanidade seja incorporado de modo ativo e investigativo.

Nessa proposta, os alunos precisam ser protagonistas do processo educativo, participando de atividades escolhidas com interesse e propósito, pois a aprendizagem autêntica depende do engajamento consciente e do sentido atribuído à ação. Assim, a escola deixa de ser um espaço de mera escuta e memorização para tornar-se um ambiente de trabalho, cooperação e responsabilidade compartilhada. Somente em uma organização escolar que valorize a participação ativa, o interesse genuíno e a experiência coletiva é possível formar sujeitos autônomos, responsáveis e preparados para a vida em uma sociedade democrática.

As propostas defendidas pelos pioneiros da Educação Nova propunham mudanças na educação com o objetivo de superar os problemas que impediam a garantia de direitos fundamentais, além de promover a qualificação desse campo. Nesse sentido, os intelectuais à frente desse movimento acreditavam que os princípios pedagógicos defendidos pela Educação Nova seriam um antídoto para a superação dos problemas educacionais do Brasil (Dias; Camargo; Almeida, 2021). Sendo assim, defendiam uma escola pública, laica, gratuita e voltada para a formação integral do indivíduo, fundamentada em práticas pedagógicas ativas, na valorização da experiência do estudante e na construção de uma educação mais democrática e socialmente comprometida.

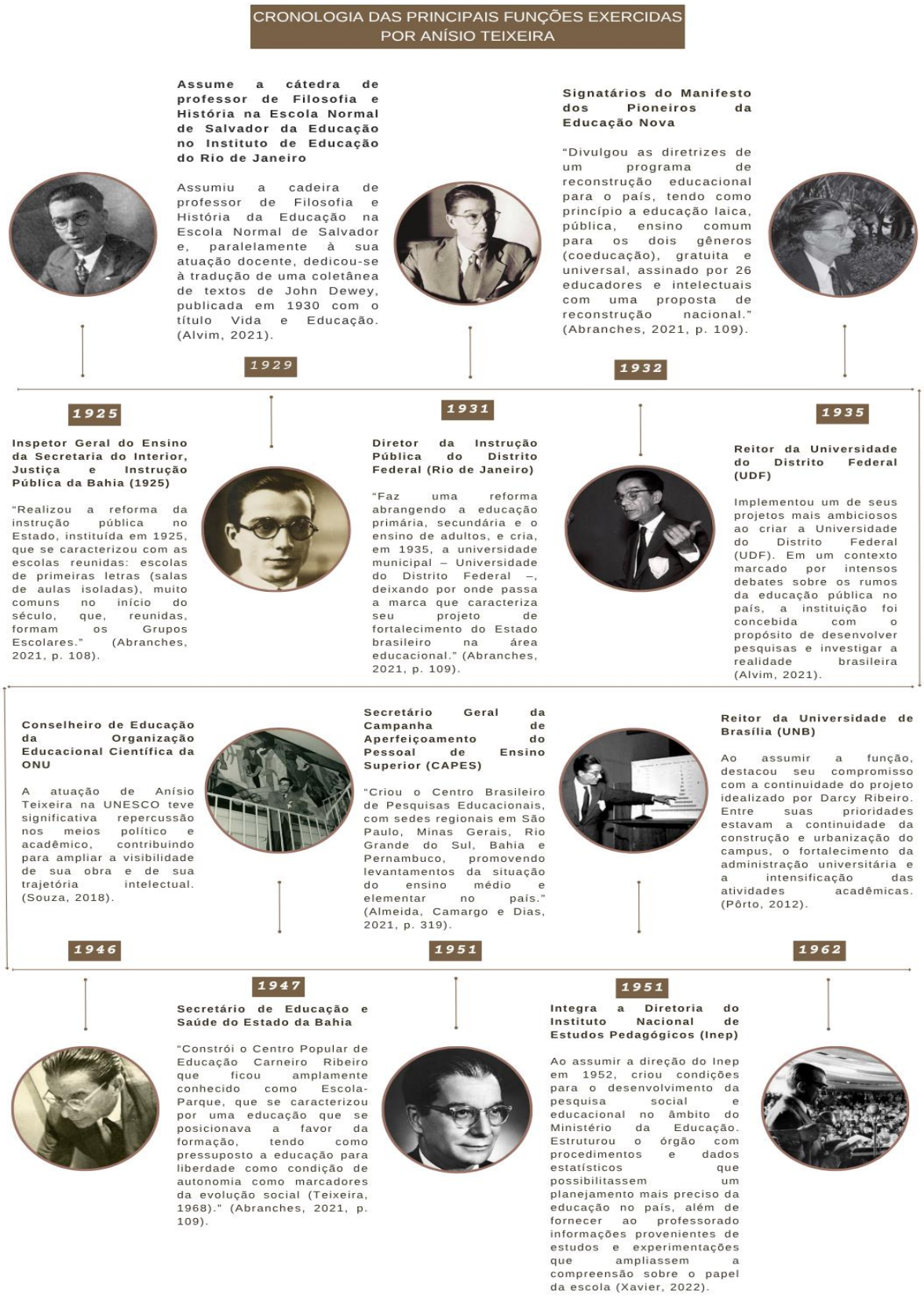
4.3 O legado anisiano e a criação do Instituto Anísio Teixeira

Desde o seu primeiro trabalho na educação, quando assumiu como diretor da Instrução Pública da Bahia, Anísio passou por muitas outras funções públicas de destaque e relevância, em diferentes esferas e funções, contribuindo e levando suas ideias através da implementação de políticas públicas fundamentais para a garantia de uma de suas principais defesas que era a educação pública de qualidade para todos.

A Figura 7, a partir dos estudos de Abranches, Alvim, Souza, Almeida, Camargo, Dias, Xavier e Pôrto, apresenta as principais funções exercidas e alguns dos trabalhos desenvolvidos por Anísio Teixeira na educação em ordem cronológica. Esse percurso evidencia sua significativa contribuição para a educação brasileira, especialmente na defesa de uma escola pública, gratuita, laica e de qualidade. Além disso, destaca seu protagonismo na formulação de

políticas educacionais e na difusão das ideias da Escola Nova no país.

Figura 7 – Cronologia das principais funções exercidas por Anísio Teixeira



Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Uma das principais ações realizadas por Anísio Teixeira à frente do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) foi a criação, em 1955, dos Centros de Pesquisa, com a instalação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), no Rio de Janeiro, e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPE), nas cidades de Salvador, Belo Horizonte e Recife. De acordo com Souza (2021), esses centros eram organizados com diferentes estruturas de apoio pedagógico, incluindo biblioteca de educação, serviço de documentação e informação pedagógica, museu pedagógico e setores voltados às pesquisas educacionais. Também contavam com serviços de educação audiovisual, distribuição de livros e materiais didáticos, entre outros recursos necessários ao desenvolvimento de suas finalidades. Além disso, tinham como propósito promover treinamentos destinados ao aperfeiçoamento de docentes, gestores e equipes pedagógicas das escolas.

O CRPE do Inep na Bahia teve como diretores, desde a sua criação até o ano de 1964, Carmen Teixeira e Luiz Ribeiro de Sena, e, posteriormente, assumiu a direção o professor Hildérico Pinheiro de Oliveira, que esteve à frente desse órgão até o encerramento de suas atividades. Durante seu funcionamento, o Centro Regional de Pesquisas Educacionais da Bahia desenvolveu diversas ações voltadas à produção de conhecimentos sobre a realidade educacional, à realização de pesquisas e levantamentos sobre o ensino e à promoção de cursos, seminários e atividades formativas destinados a professores e gestores da rede pública. Essas iniciativas estavam alinhadas ao projeto de renovação educacional defendido por Anísio Teixeira, que atribuía à pesquisa educacional um papel fundamental para o planejamento e a formulação de políticas públicas voltadas à melhoria da educação brasileira. Conforme destacam os estudos de Souza (2021), os Centros de Pesquisas Educacionais foram concebidos justamente com o propósito de articular investigação científica e prática educacional, contribuindo para a compreensão dos problemas do ensino e para a proposição de alternativas pedagógicas e administrativas.

Nesse contexto, a atuação do professor Hildérico Pinheiro de Oliveira foi marcada pela continuidade das ações de pesquisa e formação desenvolvidas pelo CRPE, mantendo estreita interlocução com as ideias e o legado educacional de Anísio Teixeira. Influenciado por essa concepção de educação, fundamentada na investigação científica e na reflexão sobre a prática pedagógica, Hildérico viria posteriormente a idealizar a criação do Instituto Anísio Teixeira. Instituído em 1983 com a denominação de Instituto de Estudos e Pesquisas em Ciência, Educação e Cultura Anísio Teixeira, o órgão foi concebido com a finalidade de desenvolver estudos, pesquisas e experimentações educacionais no âmbito da Secretaria de Educação, dando

continuidade à tradição de produção de conhecimento e de apoio à formulação de políticas educacionais iniciada com os Centros de Pesquisas Educacionais (Souza, 2021).

Diante desse percurso histórico e intelectual, é possível compreender que o legado de Anísio Teixeira ultrapassa os limites de seu tempo e permanece influenciando o modo como a educação pública é pensada e organizada no Brasil, especialmente no contexto baiano. Seus princípios em defesa de uma escola pública, democrática, laica e de qualidade continuam a orientar reflexões e ações voltadas à construção de políticas educacionais comprometidas com a ampliação do acesso, a melhoria da aprendizagem e a promoção da justiça social. Nesse sentido, as ideias anisianas permanecem como referência importante para a formulação e implementação de políticas públicas educacionais no âmbito da Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), ainda que muitos desafios persistam no que se refere à garantia de condições estruturais adequadas, ao fortalecimento das práticas pedagógicas e à redução das desigualdades educacionais.

Nesse cenário, o IAT assume papel relevante na materialização de parte desse legado, sobretudo por meio de ações voltadas à produção de conhecimento educacional, à formação continuada de professores e ao desenvolvimento de iniciativas de inovação pedagógica. As propostas formativas desenvolvidas pelo Instituto buscam contribuir para o aprimoramento do trabalho pedagógico docente, contemplando diferentes áreas do conhecimento, bem como temas e problemáticas contemporâneas que atravessam o cotidiano escolar e a realidade social dos estudantes.

Além disso, o IAT também se destaca como espaço de divulgação científica no campo educacional, por meio da publicação de sua revista institucional, que reúne estudos, pesquisas e reflexões produzidas por pesquisadores, professores e profissionais da educação, fortalecendo o diálogo entre teoria, prática pedagógica e políticas educacionais. Dessa forma, ao articular formação, pesquisa e produção de conhecimento, o Instituto reafirma, em sua atuação, a permanência e a atualidade do pensamento de Anísio Teixeira na busca pela qualificação da educação pública baiana.

4.4 Percurso histórico do Instituto Anísio Teixeira

O IAT foi criado em 1983, a partir da Lei Delegada nº 67, de 1º de junho de 1983, que reorganizou a Secretaria da Educação e Cultura e estabeleceu novas diretrizes para seus órgãos. Inicialmente denominado Instituto de Estudos e Pesquisas em Ciência, Educação e Cultura Anísio Teixeira, o IAT foi instituído como órgão em regime especial de administração

centralizada, tendo sua estrutura e competências definidas em regulamentos, conforme o Art. 11 da referida lei, com a finalidade de realizar estudos, pesquisas e experimentações voltadas ao desenvolvimento global e harmônico do ser humano (Bahia, 1983). Sua criação ocorreu em um contexto marcado pelo legado educacional de Anísio Teixeira e pela extinção do Centro Regional de Pesquisas Educacionais (CRPE), em 1974, durante a gestão do Secretário da Educação Edivaldo Boaventura, tendo como primeiro gestor o professor Hildérico Pinheiro de Oliveira, com o objetivo de dar continuidade às ações de pesquisa e reflexão educacional anteriormente desenvolvidas pelo CRPE (Souza, 2021).

A criação do IAT foi resultado direto da colaboração entre o professor Edivaldo Boaventura e o professor Hildérico Pinheiro de Oliveira, cuja relação profissional se consolidou no contexto das políticas educacionais da Bahia na década de 1980. Na condição de Secretário da Educação do Estado da Bahia, Edivaldo Boaventura idealizou a criação de um órgão voltado aos estudos e pesquisas educacionais, convidando Hildérico Pinheiro de Oliveira para liderar esse processo. A experiência acumulada por Hildérico em pesquisa, gestão educacional e formulação de políticas públicas foi decisiva para a estruturação do Instituto, do qual se tornou o primeiro gestor, assegurando a continuidade institucional da pesquisa educacional no âmbito da Secretaria da Educação (Souza, 2021).

A trajetória de Hildérico Pinheiro de Oliveira foi profundamente marcada pela influência direta de Anísio Teixeira, com quem manteve uma relação de colaboração e proximidade desde a década de 1940. Atuando em projetos ligados à construção de escolas, ao Inep e à direção do CRPE na Bahia, Hildérico incorporou os princípios de Anísio Teixeira voltados à democratização da educação, à valorização da pesquisa e à formação de professores. A criação do IAT representou, assim, uma forma de dar continuidade ao legado do CRPE e de institucionalizar, no âmbito estadual, a pesquisa educacional defendida por Anísio Teixeira (Souza, 2021; Rosário, 2023).

Edivaldo Boaventura, por sua vez, também foi influenciado pelos ideais de Anísio Teixeira, especialmente no que se refere à concepção de educação pública, formação docente e integração entre ensino, pesquisa e cultura. Ao escolher o nome do Instituto em homenagem a Anísio Teixeira, Boaventura reafirmou simbolicamente esse legado e consolidou uma política educacional voltada à formação inicial e continuada de professores, à produção de conhecimento e ao fortalecimento da rede pública de ensino. Nesse sentido, o IAT materializa a convergência das trajetórias de Hildérico Pinheiro de Oliveira e Edivaldo Boaventura, ambos inspirados pela obra e pelo pensamento de Anísio Teixeira, constituindo-se como um espaço estratégico para a qualificação da educação baiana (Souza, 2021; Rosário, 2023).

Os primeiros anos de atuação do IAT foram marcados por dificuldades financeiras e operacionais que limitaram a realização de suas atividades institucionais. Embora criado em 1983, o IAT teve suas atividades iniciadas efetivamente apenas em 23 de janeiro de 1984, após a aprovação de seu regimento pelo Decreto nº 30.727/84. Nesse período inicial, a ausência de dotação orçamentária específica e de espaço físico adequado comprometeu seu funcionamento e desenvolvimento de suas atividades (Souza, 2021).

Segundo Souza (2021), as atividades do IAT foram estruturadas em dois programas centrais: um dedicado às pesquisas e estudos educacionais e o outro voltado à documentação bibliográfica. O programa de pesquisas organizou-se em subprogramas direcionados à análise dos aspectos qualitativos e quantitativos da educação, além da preservação da memória da educação, tendo como objetivo principal o conhecimento prévio das demandas educacionais do estado da Bahia, de modo a subsidiar a formulação de ações e intervenções voltadas à melhoria da qualidade educacional.

A partir da reestruturação da Secretaria da Educação promovida pela Lei Ordinária nº 6.074, de 22 de maio de 1991, que alterou a estrutura organizacional da administração pública estadual, o IAT passou por mudanças significativas em suas atribuições. Essas funções foram redefinidas pelo Decreto nº 691, de 18 de novembro de 1991, estabelecendo que compete ao IAT "planejar, orientar, coordenar, supervisionar, executar e avaliar as atividades atinentes à sua finalidade, bem como promover intercâmbio e cooperação técnica com instituições congêneres" (Bahia, 1991). A normativa também reforça o papel do Instituto no apoio técnico à Secretaria da Educação e Cultura, especialmente no uso de informações estatísticas, estudos e ações voltadas ao desenvolvimento de recursos humanos, consolidando sua atuação estratégica no âmbito das políticas educacionais estaduais.

Diante do exposto, é possível compreender que a criação do IAT teve como propósito geral planejar e coordenar estudos e projetos relacionados ao ensino, à pesquisa, às experimentações educacionais e à qualificação de recursos humanos na área da Educação. Em seus primeiros anos de atuação, o IAT teve como finalidade principal subsidiar a produção de dados e informações para a proposição de soluções aos problemas mais urgentes da educação baiana, representando, assim, a institucionalização da pesquisa educacional no âmbito da SEC-BA.

Mesmo enfrentando, inicialmente, limitações financeiras e escassez de pessoal, o IAT conseguiu concretizar pesquisas e estudos educacionais relevantes, com destaque para aqueles voltados à Educação Básica. Essas ações contribuíram para o fortalecimento da base diagnóstica das políticas educacionais e para a qualificação das intervenções propostas pelo

Estado.

Com a reestruturação administrativa, o IAT passou por uma expansão quantitativa significativa de suas ações, direcionando-se especialmente para a formação continuada de professores em exercício. Nesse contexto, o IAT consolidou-se como o principal ponto de apoio à formação docente no âmbito da SEC-BA, assumindo papel estratégico no desenvolvimento e na valorização dos profissionais da educação.

Outro marco importante na trajetória do IAT foi a criação, a partir de 1991, do Centro de Aperfeiçoamento de Professores, que passou a contar com sede própria e infraestrutura moderna. Esse espaço foi concebido para atender às demandas de formação docente. A criação desse espaço físico representou um avanço significativo para a consolidação do IAT como referência na formação continuada de professores no estado da Bahia. A infraestrutura adequada possibilitou a realização de cursos, oficinas, seminários e outras atividades formativas de maneira sistemática e integrada, favorecendo a troca de experiências, a produção de conhecimentos e a articulação entre teoria e prática pedagógica. Além disso, a existência de alojamento permitiu a participação de docentes de diferentes regiões do estado, contribuindo para a democratização do acesso à formação e para o fortalecimento das políticas públicas de valorização do magistério.

4.5 IAT como órgão estratégico para a educação da Bahia

O IAT consolidou-se como um órgão estratégico da SEC-BA, desempenhando papel central na implementação e no fortalecimento da política educacional estadual. Ao longo de sua trajetória, o IAT ampliou suas funções, deixando de atuar exclusivamente como um centro de pesquisa para assumir também a condição de referência na formação de professores, na produção de conhecimentos educacionais e na incorporação de inovações pedagógicas e tecnológicas na rede pública de ensino.

No campo da formação docente, o IAT acompanha e articula a oferta de cursos de licenciatura e de pós-graduação, em nível de mestrado e especialização, junto às Instituições de Ensino Superior, além de promover ações de formação continuada, por meio de cursos de aperfeiçoamento, extensão e eventos de curta duração, como oficinas, seminários, congressos, colóquios, conferências e videoconferências, voltados aos professores e demais profissionais da rede pública (Rosário, 2023; Wanderley, 2017). Paralelamente, o IAT desenvolve ações permanentes voltadas à produção e à disseminação do uso de mídias e tecnologias educacionais como recursos didáticos, além de prover infraestrutura tecnológica de suporte às atividades

formativas presenciais e a distância, fortalecendo a integração entre formação pedagógica e inovação tecnológica (Wanderley, 2017).

Quanto à produção e disseminação de mídias e tecnologias como recurso didático, o IAT desenvolve essas ações por meio da Rede Anísio Teixeira, um programa estratégico voltado à integração das tecnologias da informação e comunicação aos processos de ensino e aprendizagem da rede pública estadual. A Rede Anísio Teixeira atua na formação de professores, na produção e no compartilhamento de mídias e tecnologias educacionais livres, como vídeos, áudios, conteúdos digitais, *softwares* e sequências didáticas, fundamentando-se nos princípios da criticidade, da colaboração e da contextualização. Além disso, promove o uso de *softwares* livres e recursos educacionais abertos, estimula práticas pedagógicas inovadoras e fortalece redes colaborativas entre professores, estudantes e gestores, ampliando o acesso ao conhecimento e contribuindo para a melhoria da qualidade da Educação Básica no estado da Bahia (Wanderley, 2017).

A pesquisa constitui uma atividade estruturante das funções do IAT desde a sua criação, suprindo uma lacuna histórica existente na SEC-BA, que até então não dispunha de um órgão com finalidade específica para a realização de pesquisas sistemáticas no campo da educação. A atuação do IAT permitiu a produção de estudos voltados à compreensão e à proposição de soluções para os problemas mais agudos da educação básica no estado da Bahia (Bahia, 1986). A importância da socialização desse conhecimento foi reforçada pela criação de mecanismos de divulgação científica, como a Revista Estudos IAT e os Cadernos IAT, amplamente distribuídos nas escolas e em instituições educacionais, contribuindo para a circulação dos resultados das pesquisas e para o fortalecimento do debate educacional no âmbito da rede pública (Souza, 2021).

Nesta perspectiva, a Revista Estudos IAT, vinculada ao IAT, configura-se como um espaço científico destinado à produção, difusão e socialização de conhecimentos voltados ao fortalecimento da educação pública, democrática e socialmente referenciada na Bahia. Ao longo de sua trajetória, a revista tem se consolidado como um instrumento estratégico para a valorização da pesquisa, da inovação pedagógica e do desenvolvimento de práticas educativas alinhadas aos desafios contemporâneos enfrentados pela rede pública de ensino (Barbosa, 2025).

Diante disso, o IAT afirma-se como um órgão fundamental para a educação do Estado da Bahia, ao desenvolver ações estratégicas voltadas à qualificação das políticas educacionais e à melhoria da qualidade do ensino na rede pública. Por meio da articulação entre pesquisa, formação docente, produção e disseminação de conhecimentos, bem como da incorporação de

tecnologias educacionais, o IAT contribui para o fortalecimento da gestão educacional e para a valorização dos profissionais da educação.

4.6 IAT e o processo de formação continuada em TIC

A formação continuada de professores constitui um dos eixos centrais da atuação do IAT no âmbito da política educacional do Estado da Bahia, conforme previsto no Decreto nº 9.064/2004, que estabelece o Instituto como responsável pelo desenvolvimento de programas de formação inicial e continuada. De acordo com a análise desse aparato legal, o IAT foi concebido como um espaço estratégico de produção de conhecimentos, pesquisa e qualificação de recursos humanos, assumindo papel relevante na formação em serviço dos profissionais da educação. Além de promover ações formativas, o Decreto atribui ao Instituto a competência para celebrar acordos, parcerias e convênios, inclusive em âmbito internacional, favorecendo a integração a redes de informações e tecnologias e fortalecendo a formação docente articulada às demandas da rede pública e aos desafios históricos da educação baiana (Teixeira, 2022).

Nos primeiros anos de atuação, as ações formativas do IAT estavam fortemente associadas à produção de estudos e pesquisas educacionais que subsidiavam o planejamento e a tomada de decisões da SEC-BA. Com a reestruturação administrativa do Instituto e, sobretudo, com a criação do Centro de Aperfeiçoamento de Professores, o IAT passou a concentrar suas atividades na oferta de programas, cursos e eventos voltados ao aperfeiçoamento pedagógico dos docentes da Educação Básica. Esses programas incluíam cursos de atualização, aperfeiçoamento e extensão, além da realização de seminários, oficinas, congressos e colóquios, que possibilitavam espaços de reflexão coletiva, troca de experiências e aprofundamento teórico e metodológico sobre temas relevantes para a prática docente.

Ao longo de sua trajetória, o IAT ampliou o alcance da formação continuada, buscando atender professores de diferentes regiões do estado e de distintas etapas e modalidades de ensino. Nesse sentido, a formação passou a ser compreendida não apenas como transmissão de conteúdos, mas como um processo dialógico, contextualizado e articulado à realidade das escolas. A valorização da prática docente, o incentivo à reflexão crítica sobre o trabalho pedagógico e a articulação entre teoria e prática tornaram-se princípios estruturantes das ações formativas desenvolvidas pelo IAT.

Com o avanço das TIC e sua crescente inserção no campo educacional, a formação continuada promovida pelo IAT passou a incorporar, de maneira mais sistemática, a dimensão tecnológica. Nesse contexto, destacam-se as iniciativas voltadas à apropriação crítica dessas no

ensino e na aprendizagem, entendidas não apenas como meios técnicos, mas como recursos pedagógicos capazes de ampliar linguagens, promover a autoria docente e discente e favorecer práticas colaborativas. Programas como a Rede Anísio Teixeira exemplificam essa perspectiva, ao articular formação docente, produção de mídias educacionais e uso de tecnologias livres, fortalecendo redes colaborativas entre professores, estudantes e gestores da rede pública estadual.

A Rede Anísio Teixeira consolidou-se como um dos principais dispositivos de formação continuada mediada por tecnologias, promovendo cursos, oficinas e atividades formativas centradas nas linguagens da comunicação, na produção de conteúdos digitais e no uso pedagógico das TIC. Por meio de projetos como a TV Anísio Teixeira, o Ambiente Educacional Web e o Professor Web, o IAT ampliou as possibilidades de formação a distância e semipresencial, democratizando o acesso às ações formativas e contribuindo para a disseminação de práticas pedagógicas inovadoras no cotidiano escolar. De acordo com Wanderley (2017), as ações e os projetos da Rede Anísio Teixeira estão voltados ao atendimento de professores, estudantes e gestores da Rede Pública Estadual de Ensino, desenvolvidos por meio de grupos de trabalho e de linhas de atuação, contemplando a formação em apropriações tecnológicas no ensino e na aprendizagem, produção de mídias e tecnologias educacionais livres e o compartilhamento de mídias e tecnologias educacionais livres.

Neste contexto de formação continuada com foco nas TIC, os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) assumiram papel estratégico. Vinculados ao IAT, esses núcleos, criados a partir de convênio entre a SEC-BA e o Ministério da Educação, passaram a ser administrados pelo IAT no início dos anos 2000, fortalecendo sua atuação como espaços descentralizados de apoio pedagógico e tecnológico. Os NTE atuam na formação continuada dos profissionais da educação, com foco na integração das TIC ao processo de ensino e aprendizagem nas unidades escolares, assumindo também a responsabilidade pela formação dos professores da rede pública estadual para a disseminação do uso pedagógico dessas tecnologias no contexto educativo. Suas ações, desenvolvidas de forma articulada ao IAT, contribuíram para a interiorização das políticas formativas e para a construção de práticas pedagógicas mediadas por tecnologias, envolvendo atividades como formação em tecnologias educacionais, orientação para o uso de multimeios em sala de aula e oficinas voltadas ao uso de *softwares*, internet, TV e vídeo no processo de ensino e aprendizagem (Maia, 2009).

Os NTE surgiram no contexto do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo), política pública instituída pelo Ministério da Educação com a finalidade de fomentar a integração das TIC ao processo pedagógico no ensino público fundamental e médio. Esses

núcleos configuram-se como espaços institucionais dotados de infraestrutura tecnológica, voltados, sobretudo, para a formação continuada de professores da rede pública no uso pedagógico das tecnologias educacionais. No âmbito do estado da Bahia, os NTE atuam de forma articulada sob a coordenação geral do IAT, que desempenha papel estratégico na implementação, acompanhamento e fortalecimento das políticas de formação docente mediadas por tecnologias (Sena *et al*., 2011).

Neste contexto, os NTE desenvolveram cursos, oficinas e projetos voltados à integração das tecnologias ao currículo, à formação de professores multiplicadores e ao acompanhamento das práticas pedagógicas nas escolas. Ao longo do tempo, essas ações contribuíram para o fortalecimento da autonomia docente, o estímulo à inovação pedagógica e a ampliação do repertório metodológico dos professores, em consonância com as diretrizes da política educacional do Estado. De acordo com pesquisa realizada por Maia (2009), um dos cursos ofertados pelos NTE foi o curso on-line Mídias Digitais, que marcou a introdução da modalidade a distância no âmbito desses núcleos, utilizando o ambiente virtual Moodle como suporte às atividades formativas. Tal iniciativa emergiu da necessidade de promover a formação de professores para o uso pedagógico das tecnologias no contexto educacional, respondendo às demandas contemporâneas de integração das TIC à educação e à formação docente. Segundo a autora, a adoção da educação a distância e das TIC nesse processo dialoga com orientações de organismos internacionais e com as transformações sociais, econômicas e produtivas associadas ao processo de globalização e às mudanças no mundo do trabalho intensificadas a partir da segunda metade do século XX.

Diante desse contexto, observa-se que o IAT, ao longo do seu percurso histórico, tem desenvolvido ações sistemáticas de formação voltadas à integração das TIC na educação, considerando as transformações sociais, institucionais e pedagógicas decorrentes da ampliação dos usos das tecnologias no contexto educacional. Com as mudanças institucionais e o crescimento das demandas relacionadas à inovação e às tecnologias educacionais, o IAT passou a ampliar suas iniciativas de formação docente em TIC, contemplando o uso de plataformas educacionais, a produção e disseminação de recursos educacionais abertos e o fortalecimento de práticas pedagógicas mediadas pela educação híbrida e a distância. Nesse conjunto de ações, destacam-se os programas de formação em tecnologias educacionais, o apoio à implementação e ao uso pedagógico de ambientes virtuais de aprendizagem e o incentivo à incorporação de mídias digitais como recursos didáticos nas escolas da rede pública estadual.

4.7 IAT e o contexto contemporânea para formação continuada de professores

No contexto atual, a formação continuada promovida pelo IAT mantém-se alinhada às demandas e aos desafios contemporâneos da educação, como aquelas no âmbito da inclusão digital, inovação pedagógica, ampliação do acesso dos estudantes com deficiência, combate à discriminação e valorização do professor como sujeito ativo do processo educativo. As ações formativas têm buscado integrar dimensões pedagógicas, tecnológicas e humanas, reconhecendo a complexidade do trabalho docente e a necessidade de processos formativos contínuos, contextualizados e colaborativos. Desse modo, o IAT tem desenvolvido seu papel como órgão estratégico da SEC/BA e busca consolidar-se como referência na promoção da formação continuada e na qualificação da educação pública baiana.

São diversas as ações desenvolvidas pelo IAT, alinhadas às políticas educacionais propostas pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia para cada ano letivo, demonstrando sensibilidade aos desafios e às necessidades do contexto educativo. Como exemplo, pode-se citar o documento intitulado “Formações Estratégicas 2025”, elaborado pelo IAT e disponibilizado a todos os profissionais da educação por meio do site da Jornada Pedagógica, no qual é apresentada a proposta formativa para o referido ano letivo.

A proposta de plano de formação apresentada caracteriza-se como uma resposta às necessidades de desenvolvimento profissional contínuo dos docentes, visando ao enfrentamento dos desafios complexos e das demandas em constante transformação no campo educacional. Nesse sentido, as ações formativas buscam não apenas oferecer suporte à profissionalidade docente, mas também promover a consolidação de uma cultura de aprendizagem e inovação no contexto escolar, fortalecendo os processos educativos (Bahia, 2025).

Entre as propostas apresentadas no referido plano, destacam-se ações formativas voltadas à reestruturação do Ensino Médio; à formação continuada vinculada à realização e ao acompanhamento da Atividade Complementar (AC); à oferta de mestrado para coordenadores pedagógicos; à formação de professores de Língua Portuguesa e Matemática da rede estadual, por meio das AC territoriais, bem como à formação de gestores escolares. O plano contempla, ainda, formações em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva; Educação Escolar Indígena; Educação Escolar Quilombola; Educação para as relações étnico-raciais e o combate ao racismo; Educação Integral e Educação Ambiental; além da Especialização em Educação Contemporânea e em Produção e Difusão do Conhecimento. Soma-se a essas iniciativas a ampliação das Agências de Notícias nas Escolas para todas as unidades de Educação Integral, a implantação de laboratórios makers e a realização das Caravanas Digitais.

Além disso, o IAT tem desenvolvido ações voltadas à formação continuada de professores e estudantes da rede pública estadual da Bahia, com foco na integração das mídias e tecnologias educacionais aos processos pedagógicos. Iniciativas como a TV Anísio Teixeira e as plataformas Professor Web e Professora Online constituem espaços formativos que incentivam a produção colaborativa de conteúdos audiovisuais e multimidiáticos, articulando conhecimentos curriculares, temas transversais e realidades socioculturais das comunidades escolares. Essas ações promovem o uso pedagógico, crítico e criativo das tecnologias, fortalecendo práticas interdisciplinares e contextualizadas.

Outra iniciativa no campo da formação em TIC ofertada pelo IAT recentemente foi o Ciclo de Formações de Inovação e Tecnologias na Educação. Esse espaço formativo foi desenvolvido e ofertado aos profissionais da educação da rede estadual de ensino por meio da oferta de diversos cursos organizados em ciclos formativos, realizados nos anos de 2023 e 2024.

Os cursos foram ofertados na modalidade remota, com carga horária de 20 horas, abordando temáticas como: Crie seu App; Uso Pedagógico da Plataforma Anísio Teixeira; A Fotografia como Metodologia na Educação; Edição de Vídeos para Fins Educacionais; Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP); Recursos Educacionais Abertos (REA); Uso Pedagógico de Inteligências Artificiais, entre outros. Essas atividades formativas tiveram como objetivo fortalecer o uso dos meios digitais nas escolas, por meio da ampliação dos conhecimentos midiáticos e tecnológicos, bem como da introdução de novas práticas de ensino.

No campo das formações, o IAT oferta cursos e oficinas que visam à apropriação tecnológica no ensino e na aprendizagem, à produção audiovisual, à interpretação cênica e à produção de mídias estudantis, contemplando tanto professores quanto estudantes da rede estadual. Tais formações buscam formar os participantes como realizadores e multiplicadores, estimulando o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, colaborativas e alinhadas às especificidades dos diferentes contextos educacionais. Destacam-se, nesse sentido, as formações voltadas à valorização das memórias, identidades e culturas locais, que fortalecem o protagonismo estudantil e docente.

Essas ações formativas são ampliadas por meio de eventos e espaços de socialização, como o Seminário de Educação e Tecnologia, as Caravanas Digitais e a Tenda Digital, que favorecem a troca de experiências, a divulgação de práticas exitosas e o diálogo entre escola, universidade e comunidade. Além disso, o Instituto investe em estratégias de educação a distância, considerando as dimensões territoriais da Bahia, com o objetivo de democratizar o acesso à formação continuada, ao conhecimento e à informação, consolidando uma política educacional pautada na inovação, na inclusão e na cultura digital (Bahia, s.d.). Essas ações

formativas são desenvolvidas em diferentes formatos e cargas horárias, envolvendo atividades presenciais, on-line e híbridas, e são ofertadas a todos os profissionais da educação da rede estadual da Bahia (Bahia, 2025).

Diante desse conjunto de atribuições e ações, o IAT assume papel central e estratégico na política estadual de formação continuada de professores, constituindo-se como o principal lócus de planejamento, execução e acompanhamento das iniciativas formativas voltadas à inovação pedagógica e à integração das TIC ao ensino. Assim, o IAT apresenta-se como espaço privilegiado para a análise proposta nesta pesquisa, que investiga as contribuições das ações formativas em TIC para a formação continuada de professores da rede estadual de ensino da Bahia.

5 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

As tecnologias sempre estiveram presentes na trajetória da humanidade, desde os períodos mais remotos, desempenhando um papel fundamental no auxílio às diversas tarefas e na satisfação das necessidades de sobrevivência e de transformação do ambiente ao qual o homem faz parte. Nessa perspectiva, a tecnologia pode ser compreendida como "o conjunto de todas as técnicas disponíveis em uma sociedade em determinado momento histórico, estando diretamente ligada à evolução de suas práticas sociais e produtivas" (Vieira Pinto, 2005, p. 331).

A capacidade do ser humano de transformar a natureza em função de suas demandas resultou, ao longo do tempo, na produção de técnicas que visavam à redução do esforço físico e à otimização das atividades cotidianas. Nesse contexto, Vieira Pinto (2005) entende a tecnologia também como a ciência que estuda, sistematiza e orienta a técnica, a qual é fruto da ação prática do ser humano sobre o mundo. Essa ciência reflete criticamente sobre os modos como os indivíduos transformam a realidade por meio de instrumentos e saberes. Já para Kenski (2007. p. 23), "o conceito de tecnologias engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso, suas aplicações". Sendo assim, a tecnologia pode ser compreendida como tudo aquilo que foi produzido pelo ser humano, nos mais diversos contextos históricos, com base em sua capacidade de criar e aplicar recursos para transformar o ambiente ao qual pertence, de acordo com suas necessidades adaptativas e transformadoras.

Desse modo, ao longo das eras, a criação e o uso de tecnologias sempre acompanharam o desenvolvimento humano, adaptando-se às necessidades sociais e culturais de cada época. Desde a descoberta do fogo, considerada uma das mais relevantes conquistas da humanidade, por possibilitar, entre outros benefícios, o preparo de alimentos e a confecção de instrumentos, até as atuais inovações em inteligência artificial, observa-se que o ser humano, por meio de sua engenhosidade, constrói tecnologias que não apenas o auxiliam nas tarefas cotidianas, mas também transformam sua forma de interagir com o meio ao qual pertence.

Diversas invenções, como as primeiras formas de comunicação e de registro, a exemplo das pinturas rupestres, até as produções multimídia contemporâneas, também marcaram transformações significativas na história, especialmente nos modos de interação social, produção e apropriação do conhecimento. Nesse sentido, Vasconcelos e Oliveira (2017) destacam que a comunicação é uma ação inerente ao ser humano e que os modos de propagação da informação se configuram em diferentes canais capazes de cumprir sua função, a qual não

se limita apenas ao ato de informar, mas também ao de formar.

Nesse contexto, a busca por comunicação e registro de informações impulsionou o desenvolvimento de tecnologias apropriadas a cada período histórico. Antes dos registros escritos, a oralidade predominava como principal meio de transmissão de saberes, baseada na linguagem oral e nas interações presenciais (Dias, 1999). Com a invenção da escrita, contudo, a sociedade passou por transformações significativas em seus processos comunicativos e na circulação do conhecimento. Segundo Dias (1999, p. 269), "com a escrita, passou a ser possível tomar conhecimento de fatos presenciados ou relatos feitos por pessoas que viveram em outras épocas ou lugares". Assim, o domínio da leitura e da escrita passou a representar um símbolo de poder, saber e prestígio social, consolidando-se como marco essencial no desenvolvimento cultural e educacional da humanidade.

A escrita proporcionou, ainda, o acúmulo de saberes registrados, possibilitando a preservação e o compartilhamento de informações ao longo do tempo. Dessa maneira, ampliaram-se os processos comunicativos e modificaram-se as formas de interação social, com maior alcance na produção e circulação de conhecimentos.

Sendo assim, as TIC englobam um conjunto de recursos que articulam informação, comunicação e ações mediadas por diferentes linguagens (oral, escrita e digital), as quais mobilizam a inteligência humana em múltiplos contextos históricos e sociais. Segundo Vasconcelos (2020), essas tecnologias estão relacionadas não apenas aos processos de informação e comunicação, mas também às práticas desenvolvidas a partir delas. Nesse sentido, Leite (2022, p. 19) amplia essa concepção ao destacar que as TIC "agrupam ferramentas informáticas e telecomunicativas como: televisão, vídeo, rádio, internet etc., e todas essas tecnologias têm em comum a utilização de meios telecomunicativos que facilitam a difusão da informação". Portanto, a apropriação crítica, ética e equitativa desses recursos é essencial para garantir o acesso democrático à informação e possibilitar o exercício pleno da cidadania em uma sociedade cada vez mais conectada.

5.1 Tecnologia, sociedade e educação e suas perspectivas contemporâneas

A inovação técnica e a produção de artefatos tecnológicos têm provocado mudanças paradigmáticas nos modos de comunicar, informar e tratar o conhecimento ao longo da história. Das formas de comunicação ancestrais às mais contemporâneas, as sociedades passaram por profundas transformações na produção, circulação e apropriação do saber, o que culminou no surgimento da chamada sociedade da informação e do conhecimento. Nesse novo contexto,

como afirma Lira (2016, p. 63-64), “todos estão reaprendendo a conhecer, comunicar, ensinar e aprender, integrando o tecnológico com o humano como centro”, evidenciando que as tecnologias não substituem as dimensões humanas, mas se articulam a elas, ressignificando os processos sociais e educativos. Nessa mesma perspectiva, ao longo da história, o surgimento de novos meios de comunicação, como o rádio e a televisão, que potencializaram a cultura de massa e, posteriormente, da internet e dos dispositivos móveis, possibilitou a criação de novas formas culturais pelos praticantes, que se apropriam desses meios e recriam seus próprios usos (Lucena; Oliveira, 2014).

As transformações tecnológicas influenciaram profundamente áreas como a educação e o convívio social, tornando essencial compreender essas mudanças para analisar como elas modificam as dinâmicas sociais e evidenciam desigualdades no acesso e no domínio de saberes. Historicamente, muitas pessoas foram excluídas por não dominarem as tecnologias disponíveis, da escrita, em épocas passadas, aos recursos digitais contemporâneos. Nesse sentido, torna-se fundamental compreender a comunicação contemporânea e avaliar seus impactos educacionais, sociais, políticos, econômicos, culturais e filosóficos, tanto sobre quem já está inserido quanto sobre quem ainda permanece à margem do processo gradual de digitalização das sociedades (Lucena; Oliveira, 2014). Nessa perspectiva, Camargo e Daros (2021, p. 7-8) afirmam que “a cultura digital refere-se a uma nova forma de vida coletiva, desenvolvida pela expansão das redes de computadores”, o que demonstra que o uso das TIC ultrapassa o aspecto técnico e interfere diretamente nas formas de interação, pertencimento e participação social.

Atualmente, embora estejamos na chamada era da informação, com vasto acesso a conteúdos digitais, ainda é necessário refletir sobre as desigualdades no acesso e os desafios relacionados ao excesso de informações e à desinformação. Segundo o Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br, 2024), em duas décadas, o percentual de lares brasileiros com acesso à internet cresceu de 13% (2005) para 85% em 2025. Apesar desse crescimento, persistem disparidades: enquanto 100% das residências da classe A têm acesso, apenas 68% das classes D e E estão conectadas. Nas áreas urbanas, 85% das casas possuem conexão, contra 74% na zona rural. Quanto à qualidade da conexão, apenas 22% da população com 10 anos ou mais no país têm acesso considerado satisfatório, com destaque para 73% da classe A, 33% na região Sul e 28% dos homens, contrastando com 16% das mulheres, 11% dos habitantes do Nordeste e 3% das classes D e E.

Esses dados evidenciam contradições no avanço tecnológico, revelando que o acesso às inovações não ocorre de forma igualitária, e muitos ainda permanecem excluídos. Além disso, é fundamental refletir sobre como as informações são produzidas, compartilhadas e utilizadas,

e a serviço de quais interesses essas práticas se estabelecem. O grande desafio atual não é mais a falta de informação, mas a capacidade de distinguir conteúdos verdadeiros e relevantes (Knuppel, 2021).

Neste cenário, vivemos na sociedade da informação, caracterizada pela intensa circulação de dados e pela centralidade das TIC no cotidiano. Nunca houve tamanha disponibilidade de conteúdos em diferentes formatos e suportes, acessíveis por meio de *smartphones*, tablets e outros dispositivos móveis.

Segundo Castells (1999), a sociedade informacional caracteriza-se pela centralidade da informação como fonte de poder e produtividade, impulsionada pelas tecnologias digitais. Contudo, Werthein (2000) adverte que reduzir essas transformações a um determinismo tecnológico é ingênuo, pois fatores sociais, econômicos e culturais também condicionam o desenvolvimento e os usos das tecnologias.

Diante das transformações impulsionadas pelos avanços das tecnologias digitais, o conceito de educação digital torna-se cada vez mais relevante no contexto educacional contemporâneo. As mudanças provocadas pelo uso dessas tecnologias influenciam diretamente os aspectos sociais e os processos de aprendizagem, exigindo novas abordagens pedagógicas e curriculares. Nesse sentido, Moreira e Schlemmer (2020) definem a educação digital como um processo de ensino e aprendizagem que se constitui em interação constante com diferentes tecnologias digitais, ressaltando que essas relações moldam novas maneiras de construir e compartilhar o conhecimento. Assim, a educação digital ultrapassa o uso instrumental dos recursos tecnológicos, propondo uma integração crítica, reflexiva e significativa das tecnologias digitais no cotidiano escolar e na formação dos sujeitos para o exercício da cidadania.

Neste contexto, as mudanças sociais impulsionadas pelas TIC exigem a revisão das propostas curriculares, com vistas à formação de competências alinhadas às demandas do mundo contemporâneo. A incorporação da educação digital nos currículos escolares não deve se limitar à inserção de recursos tecnológicos, mas deve considerar as dimensões éticas, políticas e culturais envolvidas. Nesse sentido, Dourado (2017) entende o currículo como uma expressão política e um espaço de disputa entre diferentes visões de sociedade, educação e sujeito. Isso implica reconhecer que as escolhas curriculares refletem projetos de formação que podem tanto reproduzir desigualdades quanto promover inclusão, criticidade e emancipação, especialmente quando articuladas à apropriação consciente das tecnologias digitais.

5.2 Competência digital e formação docente para uma educação crítica e inclusiva

As propostas curriculares buscam integrar conhecimentos e práticas que dialoguem com as demandas atuais. Nesse sentido, documentos oficiais como a BNCC propõem, em sua Competência Geral 5, o desenvolvimento de habilidades para o uso crítico, reflexivo e ético das tecnologias digitais nas práticas sociais e escolares. Essa competência visa à formação de sujeitos críticos e autônomos, superando uma visão restrita do uso técnico das tecnologias e promovendo o desenvolvimento de criatividade, autoria e consciência ética.

Outro documento que reflete e propõe o desenvolvimento de competências relacionadas a esses aspectos é a BNCC Computação. Esse documento complementa a BNCC e foi homologado por meio da Resolução nº 1, de 4 de outubro de 2022, que define as normas sobre a inserção da computação na Educação Básica, determinando que a formulação dos currículos das redes de ensino considere as competências e habilidades nele propostas. Além disso, de acordo com o artigo 2º desta resolução, cabe aos Estados, aos Municípios e ao Distrito Federal estabelecer os parâmetros e as abordagens pedagógicas para a implementação da Computação na Educação Básica (Brasil, 2022).

A proposição da Computação na Educação Básica estrutura-se em três eixos complementares: Cultura Digital, Mundo Digital e Pensamento Computacional (Figura 8). Em síntese, a Cultura Digital envolve a compreensão crítica e ética dos impactos da revolução digital na sociedade, bem como o uso consciente, responsável e contextualizado das tecnologias e das mídias digitais. O Mundo Digital refere-se ao conhecimento sobre os artefatos físicos e virtuais da computação, abrangendo a produção, o armazenamento, a proteção, o processamento e a circulação segura das informações em ambientes digitais. Já o Pensamento Computacional diz respeito ao desenvolvimento de habilidades para analisar e resolver problemas de maneira lógica, sistemática e criativa, por meio da elaboração e adaptação de algoritmos, contribuindo para a aprendizagem e para o pensamento crítico em diferentes áreas do conhecimento (Brackmann, 2026).

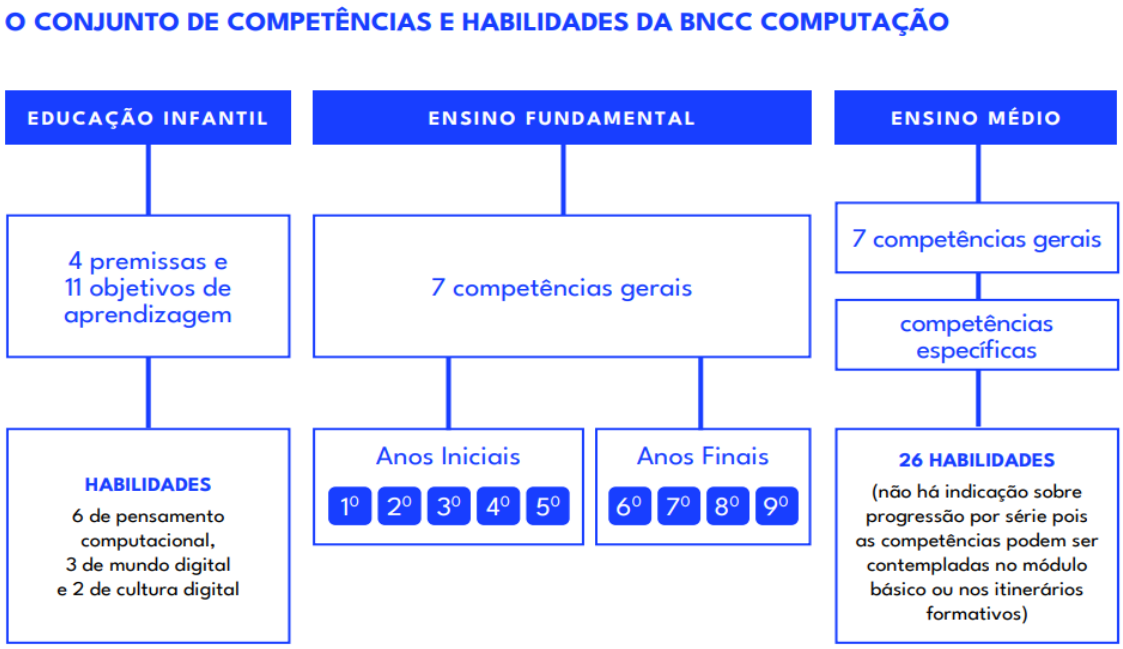
Figura 8 – Computação na Educação Básica



Fonte: Brackmann (2026).

A BNCC Computação, ao estruturar as competências e habilidades relacionadas aos eixos Cultura Digital, Mundo Digital e Pensamento Computacional, perpassa pelas três etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, conforme Figura 8. O documento é um complemento da BNCC e constitui parte obrigatória a ser integrada ao currículo por meio da implementação da Educação Digital e Midiática. De acordo com Fernandes (2025), o ensino de Computação proposto pelo referido documento vai além do domínio técnico, envolvendo o desenvolvimento do pensamento crítico, a resolução de problemas e o exercício da cidadania digital, ao preparar o estudante para viver e atuar de forma ética e responsável na era digital.

Figura 9 – Competências e Habilidades da BNCC Computação



Fonte: Brasil (2025).

Essas competências da BNCC Computação não se limitam ao domínio técnico dos recursos digitais, mas integram uma perspectiva formativa mais ampla e que visa preparar os estudantes para atuar de forma crítica, ética e criativa em uma sociedade cada vez mais conectada e mediada pelas tecnologias. Ao promover o desenvolvimento do pensamento computacional, da compreensão sobre o funcionamento do mundo digital e da participação ativa na cultura digital, a proposta contribui para o desenvolvimento de uma formação integral e participação plena da cidadania, na qual os sujeitos são capazes de interpretar, interagir e transformar a realidade em que vivem.

Na etapa da educação infantil o documento apresenta premissas e habilidades para serem desenvolvidas nessa fase de ensino. As premissas destacam que a Computação deve ser vivenciada de forma lúdica e colaborativa, integrando-se aos diferentes campos de experiência. Elas enfatizam o desenvolvimento do reconhecimento de padrões, a interação mediada por artefatos computacionais, a criação e testagem de algoritmos por meio de brincadeiras com objetos e movimentos corporais, bem como a resolução de problemas a partir da decomposição em partes menores, identificando etapas e padrões que podem ser reutilizados em diferentes situações.

Já as habilidades propostas para serem desenvolvidas nessa fase do ensino estão relacionadas aos eixos Pensamento Computacional, Mundo digital e Cultura digital e propõem,

de maneira geral, o desenvolvimento do reconhecimento de padrões, da organização de ações em etapas claras e ordenadas, bem como da criação, execução e comparação de algoritmos para a resolução de problemas. Além disso, contemplam a compreensão de decisões simples, a identificação de dispositivos eletrônicos e computacionais, suas interfaces e formas de interação, assim como o incentivo ao uso consciente, seguro, respeitoso e saudável das tecnologias digitais no cotidiano das crianças.

Na Educação Infantil devem ser assegurados os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, garantindo às crianças condições adequadas para aprender e se desenvolver conforme as diferentes fases do seu desenvolvimento, com a introdução da educação digital e midiática por meio de elementos de brincadeiras e jogos que contribuem para a construção de conceitos iniciais (Brasil, 2025). Corroborando o exposto, Fernandes (2025) destaca que, nesta fase, a computação deve ser apresentada de forma lúdica e integrada ao brincar, considerando que nesse período a criança aprende explorando e experimentando o mundo ao seu redor. Sendo assim, as experiências computacionais articulam-se aos campos de experiência da BNCC e envolvem atividades como o reconhecimento de padrões, a criação de algoritmos simples e a resolução de problemas por meio de jogos e brincadeiras desplugadas.

Dessa forma, evidencia-se que a inserção da Computação na Educação Infantil deve ocorrer de maneira intencional, lúdica e contextualizada, respeitando as especificidades do desenvolvimento infantil. Ao articular premissas, habilidades e direitos de aprendizagem, o documento reforça a importância de experiências significativas que promovam o pensamento computacional, a cultura digital e o uso consciente das tecnologias, contribuindo para a formação integral das crianças desde os primeiros anos de escolarização.

Para a etapa do Ensino Fundamental, a BNCC propõe, para os anos iniciais e finais, um conjunto de sete competências gerais de Computação que, em síntese, destacam essa área do conhecimento como fundamental para compreender o mundo contemporâneo e atuar de forma crítica, ética e consciente na sociedade. Elas envolvem o reconhecimento dos impactos sociais, ambientais, culturais, econômicos e tecnológicos dos artefatos computacionais; a comunicação e o compartilhamento de ideias e soluções, por meio de diferentes linguagens e tecnologias; a aplicação de princípios e técnicas da Computação para identificar e resolver problemas de forma cooperativa e inovadora; a avaliação crítica de processos e soluções com base em argumentos consistentes e informações confiáveis; o desenvolvimento de projetos significativos e contextualizados, orientados por valores éticos, democráticos e inclusivos; além da formação de sujeitos autônomos, responsáveis e participativos, capazes de tomar decisões fundamentadas em diferentes contextos.

Além disso, o documento apresenta, em sua proposição, uma estrutura composta por objetos do conhecimento e habilidades relacionadas aos três eixos anteriormente mencionados, a serem trabalhados e desenvolvidos em cada série dessa etapa de ensino. No Ensino Fundamental, a Educação Digital e Midiática deve ser inserida de forma progressiva, nos anos iniciais, por meio de brincadeiras e jogos que auxiliem a alfabetização, a identificação de padrões e a consolidação de conhecimentos matemáticos, linguísticos e lógicos, e, nos anos finais, integrada ao projeto de vida dos estudantes, de modo articulado aos demais componentes curriculares e ao uso pedagógico dos dispositivos digitais (Brasil, 2025).

Nesta perspectiva, Fernandes (2025) compreende que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, este documento consolida a Computação como um campo essencial para a formação integral dos estudantes, destacando que, nessa etapa, o foco não está no ensino de linguagens de programação complexas, mas na promoção de experiências significativas que estimulem a criatividade, o raciocínio lógico, o trabalho em equipe e uma compreensão crítica do impacto da tecnologia na vida cotidiana. Do mesmo modo, nos anos finais, a BNCC aprofunda os conceitos trabalhados anteriormente, ampliando a complexidade das atividades e conteúdos, de modo a estimular o desenvolvimento de raciocínios mais abstratos, a compreensão do funcionamento das tecnologias e a reflexão sobre o papel dos estudantes como cidadãos digitais.

Na etapa do Ensino Médio, a BNCC propõe um conjunto de sete competências gerais e específicas que enfatizam a compreensão crítica das possibilidades e limites da Computação na resolução de problemas, considerando critérios de viabilidade, eficiência, segurança e ética. Elas envolvem a análise de artefatos e ambientes computacionais, a seleção e aplicação de técnicas adequadas para enfrentar desafios do mundo contemporâneo, a produção criativa de conhecimentos e artefatos digitais e o desenvolvimento de projetos colaborativos orientados por princípios éticos, democráticos e socialmente responsáveis. Também destacam a comunicação e o compartilhamento de ideias e soluções por meio de diferentes tecnologias, bem como a atuação autônoma, responsável e resiliente dos sujeitos, utilizando a Computação para tomar decisões frente a diversas situações sociais.

Para esta etapa de ensino, o documento traz, em sua proposição, um conjunto de sete competências e vinte e seis habilidades a serem desenvolvidas durante toda a fase do Ensino Médio. As competências propostas dizem respeito ao desenvolvimento de uma compreensão crítica sobre as possibilidades e os limites da Computação na resolução de problemas, considerando critérios de viabilidade, eficiência e segurança. Envolvem a análise de artefatos e situações do mundo contemporâneo, a seleção e aplicação de técnicas computacionais

adequadas, à produção criativa de informações e artefatos com respeito aos aspectos legais, bem como o desenvolvimento de projetos colaborativos orientados por princípios éticos, democráticos e socialmente responsáveis. Além disso, destacam a comunicação e o compartilhamento de ideias e soluções por meio de diferentes tecnologias, assim como a atuação autônoma, responsável e consciente dos sujeitos, utilizando os conhecimentos da Computação para a tomada de decisões em diferentes contextos.

Nesta etapa da educação básica, a Educação Digital e Midiática deve considerar, de forma integrada e diversa, as competências relacionadas ao Pensamento Computacional, à Cultura Digital e ao Mundo Digital, promovendo o protagonismo juvenil e a participação crítica, ética, criativa e cidadã, bem como o uso crítico das tecnologias na perspectiva da formação profissional, da construção da autonomia e do projeto de vida dos estudantes (Brasil, 2025). Nesse sentido, a proposta reforça a importância de uma abordagem pedagógica que prepare os jovens para atuar de maneira consciente e responsável em uma sociedade marcada pela presença constante das TIC, ampliando suas possibilidades de inserção social, acadêmica e profissional.

Além da BNCC Computação, outro marco relevante para a promoção da Educação Digital no Brasil é a Política Nacional de Educação Digital (PNED). Esse documento foi instituído pela Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023, e tem como principal objetivo fortalecer os padrões e ampliar os resultados das políticas públicas voltadas ao acesso da população brasileira às tecnologias, aos recursos e às práticas digitais, com atenção especial às camadas sociais mais vulneráveis (Brasil, 2023).

A Política Nacional de Educação Digital (PNED) está organizada em quatro eixos estruturantes: Inclusão Digital, Educação Digital Escolar, Capacitação e Especialização Digital, e Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) em TIC. Cada eixo é delineado a partir de uma série de estratégias e objetivos específicos.

Instituído pelo Art. 2° da presente lei, o eixo Inclusão Digital deve ser desenvolvido por meio de estratégias para a promoção de competências digitais, midiáticas e informacionais junto à população; a oferta de recursos on-line para autodiagnóstico dessas competências; o treinamento voltado especialmente para grupos socialmente vulneráveis; o desenvolvimento e o acesso a plataformas e repositórios digitais; a certificação em competências digitais; além da implantação e integração da infraestrutura de conectividade nas escolas, com foco na universalização do acesso à internet de alta velocidade, fornecimento de equipamentos adequados e promoção de políticas de dados, incluindo o acesso móvel para professores e estudantes (Brasil, 2023).

Através do Art. 3°, é apresentado o eixo Educação Digital Escolar, que tem como finalidade garantir a inserção efetiva da educação digital nos ambientes escolares, em todos os níveis e modalidades de ensino. Para isso, propõe o desenvolvimento de competências como o letramento digital e informacional, o pensamento computacional, o domínio sobre o mundo digital, a compreensão crítica da cultura digital, a consciência sobre direitos digitais e a aplicação da tecnologia assistiva, com foco na inclusão. As estratégias prioritárias envolvem o fortalecimento das competências digitais dos estudantes e professores, a promoção de práticas pedagógicas inovadoras, a ampliação da formação inicial e continuada de educadores, a adoção de critérios de acessibilidade, o estímulo às carreiras em áreas tecnológicas e o diagnóstico das condições de conectividade das redes de ensino. O eixo também prevê a articulação com a BNCC e com as diretrizes curriculares específicas, reforçando o compromisso com uma formação cidadã alinhada às demandas da era digital (Brasil, 2023).

Já o Art. 4º do PNED trata do eixo Capacitação e Especialização Digital, que tem como objetivo promover a qualificação da população em idade ativa, oferecendo oportunidades para o desenvolvimento de competências digitais essenciais à inserção no mundo do trabalho. Entre as estratégias prioritárias estão a identificação das habilidades digitais demandadas pelo mercado, a oferta de cursos certificados em áreas como linguagens de programação, a criação de uma rede nacional de formações técnicas e superiores e a geração de dados para antecipar tendências e alinhar a oferta de cursos às necessidades emergentes. O eixo também propõe a ampliação de programas de formação continuada, mestrados e doutorados especializados em competências digitais; o fortalecimento de academias e laboratórios de formação; e a formação de professores em fundamentos da computação e tecnologias inovadoras. Além disso, destaca-se a requalificação profissional de desempregados e recém graduados, a qualificação digital de servidores públicos e o incentivo a formatos alternativos de formação, como os *bootcamps*, que são programas intensivos e práticos voltados à experimentação e à solução de problemas reais (Brasil, 2023).

O outro eixo regulamentado no Art. 5º da PNED é o de Pesquisa e Desenvolvimento em TIC, que tem como objetivo fomentar a criação de soluções tecnológicas acessíveis e inclusivas. Entre as estratégias prioritárias estão o incentivo à pesquisa científica, tecnológica e de inovação voltada ao desenvolvimento de TIC de baixo custo; a promoção de parcerias internacionais em programas voltados à inclusão digital; e o estímulo à ciência aberta, por meio da produção e compartilhamento colaborativo do conhecimento. Também se destacam o uso compartilhado de recursos digitais entre Instituições Científicas, Tecnológicas e de Inovação (ICT), o incentivo à disseminação de conteúdos científicos em língua portuguesa e a criação de estratégias de

formação docente em TIC e tecnologias habilitadoras. Essas últimas podem ser compreendidas como tecnologias intensivas em ciência e tecnologia, de carácter multidisciplinar, que demandam investimentos elevados e mão de obra altamente qualificada, possuindo o potencial de gerar ciclos acelerados de inovação e de transformar processos, bens e serviços em diversos setores da economia, com impactos significativos na qualidade de vida, na justiça social e no aprimoramento do desempenho humano (Brasil, 2021). As soluções geradas nesse eixo devem respeitar os mecanismos legais de promoção e proteção da inovação definidos na Lei nº 10.973/2004 (Brasil, 2023).

A PNED representa uma proposição relevante para a integração das tecnologias digitais à educação brasileira. A PNED propõe ações articuladas que envolvem desde o acesso à conectividade e a recursos tecnológicos até a formação docente, a qualificação profissional e o estímulo à inovação. No campo educacional, destaca-se principalmente por promover uma formação integral voltada à cidadania digital, ao pensamento crítico e à preparação para os desafios contemporâneos. Sua efetividade, no entanto, exige o compromisso dos entes federativos, investimento contínuo e políticas intersetoriais que assegurem equidade e sustentabilidade. Assim, mais do que uma política tecnológica, a PNED se consolida como uma política educacional estratégica, voltada à formação de sujeitos autônomos, críticos e socialmente incluídos (Brasil, 2023).

Nesse sentido, é importante compreender o conceito de competência digital como um dos aspectos essenciais para o desenvolvimento contínuo. A própria Recomendação 2006/962/CE, sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, reforça essa perspectiva ao destacar que os Estados membros da União Europeia devem integrar o ensino e a aprendizagem de competências essenciais em suas políticas educacionais e estratégias de formação ao longo da vida. Entre as oito competências elencadas, a competência digital ocupa lugar central, sendo definida como a capacidade de "utilização segura e crítica das tecnologias da informação e comunicação no trabalho, nos tempos livres e na comunicação" (União Europeia, 2006). Tal definição enfatiza não apenas o domínio técnico, mas também o uso consciente, ético e crítico das tecnologias digitais em diferentes esferas da vida cotidiana e profissional.

Nessa perspectiva, diferentes autores aprofundam o conceito de competência digital, evidenciando suas múltiplas dimensões. Para Trindade e Ferreira (2020), essas competências dizem respeito à habilidade de atuar em ambientes digitais, articulando saberes pedagógicos e tecnológicos para aplicar, de forma eficaz, as tecnologias digitais no contexto profissional. Em consonância com essa visão, a definição apresentada por ITU (2005, p. 7, tradução da autora,

apud Silva; Behar, 2019, p. 8) amplia o entendimento ao destacar que a competência digital envolve "conhecimentos, criatividade e atitudes necessárias para utilizar as mídias digitais para a aprendizagem e compreensão da sociedade do conhecimento". De forma complementar, Silva e Behar (2019) reforçam essa abordagem ao conceberem a competência digital como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), sendo considerada fundamental para a sociedade atual, marcada pela ampla exploração tecnológica e pela constante produção de conhecimento. Assim, observa-se que, apesar das especificidades de cada definição, todas convergem na compreensão da competência digital como um elemento essencial para a inserção crítica, criativa e eficaz nos diversos contextos sociais e profissionais.

Ao integrar essas competências às práticas cotidianas, evidencia-se a importância dessas tecnologias como recursos de inclusão, empoderamento e transformação social. Por isso, ganha destaque a necessidade de posturas éticas, especialmente diante da desinformação e do uso indevido de dados.

5.3 Políticas públicas e curriculares para a educação digital

O Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) propõe a cultura digital como um dos temas integradores do currículo da Educação Básica, reconhecendo sua centralidade na sociedade contemporânea e seu impacto nas práticas educativas. A digitalização dos bens culturais analógicos transformou profundamente os modos de produção, distribuição e acesso ao conhecimento, exigindo da escola uma nova postura diante das tecnologias e da mediação pedagógica. Segundo o DCRB,

> [...] a transformação da materialidade dos bens culturais analógicos em dados codificados digitais representa uma alteração significativa nos processos de produção, reprodução, distribuição e armazenamento dos conteúdos simbólicos digitais, expressa a mudança de uma era (Bahia, 2022, p. 89).

Além disso, o documento enfatiza a importância da autoria, da colaboração e da reestruturação do modelo escolar para acompanhar as transformações da cultura digital. A produção e circulação de conteúdos por professores e estudantes são vistas como estratégias pedagógicas potentes, favorecendo aprendizagens mais significativas e autônomas. Como aponta o DCRB, "a escola precisa atuar como uma plataforma educativa, e que se constitua num ecossistema de aprendizagem, comunicação e produção de culturas e conhecimentos [...] com um estímulo à criação permanente, à remixagem, à mistura de tudo" (Bahia, 2022, p. 92).

Dessa forma, a cultura digital é compreendida como campo formativo que valoriza o protagonismo estudantil, a colaboração e a integração entre saberes escolares e cotidianos.

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014 e vigente no período de 2014 a 2024, incorporou, entre suas metas e estratégias, diretrizes voltadas à ampliação do uso das TIC na educação básica. O documento destacou a universalização do acesso à internet, a melhoria da relação computador/aluno(a) e a promoção do uso pedagógico das TIC, articuladas ao fortalecimento da formação inicial e continuada de professores(as), especialmente no contexto da alfabetização e da adoção de práticas pedagógicas inovadoras (Brasil, 2014).

Nesse contexto, o novo PNE, proposto para o decênio 2024-2034 por meio do Projeto de Lei nº 2.614/2024, estabelece diretrizes voltadas à consolidação da educação digital na Educação Básica brasileira. Entre seus objetivos, destaca-se a promoção do uso crítico, reflexivo e ético das TIC para o exercício da cidadania. O documento prevê metas relacionadas à ampliação da conectividade de alta velocidade nas escolas públicas, à garantia de níveis adequados de aprendizagem em educação digital pelos estudantes e ao fortalecimento de políticas de inclusão digital. Além disso, propõe estratégias voltadas à oferta de infraestrutura, dispositivos tecnológicos e tecnologias educacionais acessíveis, considerando as desigualdades sociais, regionais e educacionais, bem como as especificidades de diferentes modalidades e públicos da educação básica, com vistas à promoção da equidade no uso pedagógico das tecnologias (Brasil, 2024).

Ao analisar esse percurso, Ferreira (2025) destaca que o PNE vigente entre 2014 e 2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014, foi o primeiro a tratar as tecnologias de maneira mais sistemática, ao concebê-las como elemento estratégico para a garantia de infraestrutura adequada nas escolas, incluindo acesso à banda larga, disponibilização de computadores para a gestão e para as práticas pedagógicas, bem como a formação de professores para o uso educacional das tecnologias da informação e comunicação e o desenvolvimento de tecnologias educacionais pelas redes de ensino. Em contrapartida, o projeto do novo PNE, com vigência prevista até 2034, representa um avanço significativo ao deslocar o foco da tecnologia enquanto suporte instrumental para a sua compreensão como objeto de estudo curricular, incorporando a educação digital de forma estratégica aos currículos escolares. Nessa direção, o novo plano estabelece metas voltadas à implementação do letramento digital e do ensino de computação, com o intuito de promover o desenvolvimento de competências críticas nos estudantes, preparando-os para compreender e enfrentar as complexidades inerentes às apropriações e aos usos das plataformas digitais na sociedade contemporânea.

Diante desse cenário, a integração das TIC na educação passa a ser compreendida em uma perspectiva crítica, que reconhece a necessidade do desenvolvimento de competências voltadas à compreensão do que são essas tecnologias, de como podem ser utilizadas e de sua presença no cotidiano. Todavia, a concepção pedagógica predominante nos currículos contemporâneos ainda tende a tratá-las de forma instrumental, restringindo-se ao seu uso como recursos didáticos e compreendendo os estudantes como meros consumidores. Assim, tal abordagem mostra-se insuficiente frente aos pressupostos da educação digital e midiática, que requerem a formação de sujeitos críticos, éticos e criativos, capazes de avaliar, utilizar e ressignificar as tecnologias como objetos de aprendizagem e como instrumentos para o exercício da cidadania digital (Brasil, 2025).

Nesse sentido, as diretrizes estabelecidas pelo PNE evidenciam como as políticas públicas nacionais têm orientado a incorporação da educação digital nos currículos, influenciando diretamente as reformas educacionais subsequentes, como a do Ensino Médio, que vem ocorrendo desde a proposta de reformulação dessa etapa educacional, instituída pela Lei n.º 13.415/2017, e que promove alterações relevantes na última fase da Educação Básica. De acordo com Souza e Garcia (2020), a implementação dessa mudança, segundo alguns autores, foi conduzida de maneira quase autoritária, tornando-se alvo de críticas de diversos estudiosos da educação, que demonstraram preocupação com as transformações propostas. Diante desse cenário, diferentes setores educacionais solicitaram a revogação da referida lei e a abertura de amplos debates públicos para discutir possíveis modificações. Apesar das contestações, a Lei do Novo Ensino Médio foi sancionada, resultando em alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n.º 9.394/1996) e na conclusão da BNCC para o Ensino Médio, que trouxe mudanças como o aumento da carga horária e a flexibilização curricular.

Nesse sentido, é importante buscar compreender esses movimentos que acompanham as políticas curriculares, como o desenho de componentes curriculares e as proposições de formações que dialoguem com essas políticas e promovam a execução das propostas do currículo. Trata-se, portanto, de articular as diretrizes formais aos contextos concretos de atuação, considerando as especificidades das escolas, dos professores e dos estudantes. Nessa perspectiva, “é preciso pensar na formação de professores, no currículo e na gestão da escola que precisará desenvolver outras formas de interagir com os alunos frente ao uso das tecnologias digitais” (Lucena; Oliveira, 2014, p. 40). Para isso, é fundamental desenvolver formação continuada que esteja alinhada às demandas reais dos profissionais da educação, proporcionando espaços de reflexão crítica e compartilhamento de experiências que fortaleçam

o protagonismo docente na implementação das mudanças curriculares.

Assim, a efetivação de práticas pedagógicas transformadoras depende não apenas da existência de documentos normativos, mas, sobretudo, de ações formativas que possibilitem aos professores ressignificar suas práticas e atuar de forma consciente e crítica diante dos desafios contemporâneos, desenvolvendo novas competências e acompanhando as diversas formas de aprender.

Após o período de implementação da Lei do Novo Ensino Médio e de sua aplicação pelos estados, como ocorreu na rede estadual da Bahia, que instituiu seu currículo por meio do DCRB, parte da carga horária passou a ser destinada aos componentes curriculares da base comum, enquanto a outra parte foi direcionada aos itinerários formativos. Posteriormente, uma nova mudança foi proposta e implementada para o Ensino Médio, estabelecida pela Lei n.º 14.945/2024. Na Bahia, essa alteração resultou na publicação da Portaria n.º 77/2025, que institui uma nova matriz curricular, com mudanças na carga horária dos componentes da base comum e a inclusão de novos componentes curriculares na parte diversificada, como a disciplina de Educação Digital e Midiática, que seria inserida na matriz curricular do Ensino Médio em tempo integral.

Dentre os novos componentes curriculares previstos na matriz, destaca-se a disciplina de Educação Digital e Midiática, que propõe a implantação de uma agência de notícias na escola como estratégia para desenvolver o pensamento crítico e as competências digitais dos estudantes. A proposta consiste na realização de um projeto de produção jornalística que prepare os alunos para analisar, produzir e compartilhar conteúdos midiáticos de forma ética e responsável. Tal iniciativa parte do reconhecimento de que o simples acesso à tecnologia não assegura sua apropriação pedagógica. Desse modo, torna-se essencial oferecer experiências formativas que promovam a mediação crítica e criativa dos recursos digitais no contexto educacional.

Nesse sentido, é importante buscar compreender esses movimentos que acompanham as políticas curriculares, como o desenho de componentes curriculares e as proposições de formações que dialoguem com essas políticas, além da promoção e execução das propostas do currículo. Trata-se, portanto, de articular as diretrizes formais aos contextos concretos de atuação, considerando as especificidades das escolas, dos professores e dos estudantes. Para isso, é fundamental desenvolver formação continuada que esteja alinhada às demandas reais dos profissionais da educação, proporcionando espaços de reflexão crítica e compartilhamento de experiências, de modo a fortalecer o protagonismo docente na implementação das mudanças curriculares. Assim, a efetivação de práticas pedagógicas transformadoras depende não apenas

da existência de documentos normativos, mas, sobretudo, de ações formativas que possibilitem aos professores ressignificar suas práticas e atuar de forma consciente e crítica diante dos desafios contemporâneos, desenvolvendo novas competências e acompanhando as diversas formas de aprender.

Outro aspecto relevante que se integra às políticas curriculares diante de suas mudanças e demandas contemporâneas, refere-se ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD 2025) para o Ensino Médio. Instituído pelo Decreto n.º 9.099, de 18 de julho de 2017, o programa tem como finalidade garantir a avaliação e a oferta de livros didáticos, pedagógicos, literários e demais materiais de apoio às atividades educacionais. Esses recursos são destinados às escolas públicas de Educação Básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital, bem como às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos, conveniadas com o Poder Público. No caso do PNLD 2025, os materiais serão adquiridos e disponibilizados para a escolha das redes de ensino, com vigência no período de 2026 a 2029, com processo de escolha previsto para ocorrer em agosto de 2025.

Através do edital de convocação de nº 02/2024-CGPLI, que regulamentou o processo de inscrição, avaliação e aquisição das obras didáticas do PNLD, surge uma novidade em relação ao material didático que as editoras precisariam produzir e ofertar para a escolha. Trata-se da coleção de educação digital que, segundo o referencial pedagógico deste edital, apresenta critérios específicos para o componente curricular Educação Digital, conforme apresentados no quadro a seguir:

Quadro 4 – Critérios Avaliativos Específicos para o Componente Curricular Educação Digital no PNLD 2025

a) Problematizar a necessidade de proteção de dados pessoais na era digital; sugerir comportamentos e ferramentas digitais que minimizam riscos de vazamento e de roubo de dados; ilustrar consequências individuais relativas à manipulação digital com IA relacionadas a nudes, cutting, bullying, cyberbullying; ou consequências institucionais decorrentes de senhas fracas e consequente roubo de dados;
b) Contextualizar as especificidades da inteligência humana *versus* inteligência artificial (IA); apresentar princípios éticos centrados na dignidade humana: não discriminação, transparência e explicabilidade do funcionamento algorítmico dos Large Language Model (LLM) e seu impacto no aquecimento global, questões de segurança, prestação de contas (accountability) das empresas e responsabilidade com o ecossistema da vida planetária;
c) Explicar os fundamentos, as potencialidades e os desafios inerentes à IA Generativa e os LLM (viés algorítmico), descrevendo utilizações e consequências positivas e negativas na pesquisa científica, na educação, nas artes, na saúde, no trabalho e na segurança pública (sublinhando os impactos negativos sobretudo para as populações historicamente marginalizadas); e ilustrar esses usos com ferramentas de IA para gerar áudio, imagem, texto e código de programação discutindo possíveis impactos no futuro do trabalho;
d) Instruir sobre a adoção de critérios para busca, seleção, avaliação e uso ético e responsável de dados, informação e fontes de informação (copyright, copyleft,open source, creative commons, plágio), explicitando

como o reconhecimento da necessidade de informação, a localização do recurso, as técnicas de manipulação e a apresentação dos dados podem impactar o desenvolvimento da compreensão social da realidade, eventualmente suscitando comportamentos violentos contra pessoas e determinados segmentos populacionais, contra a democracia e suas instituições (exemplificar com uso de buscadores, chatbots, redes sociais);
e) Problematizar como as redes sociais monetizam e os impactos do seu modelo de negócios na sociabilidade: formação da personalidade, formação da opinião pública sem base factual ou científica, interação social, bullying e discursos de ódio, criação de bolhas, gangues, contravenções e criminalidades, isolamento familiar e social, adoecimento mental;
f) Explicitar estratégias e *modus operandi* da indústria da desinformação e os novos desafios com o uso da IA, as disputas internacionais, a guerra cibernética, a desordem informacional, ataques cibernéticos nacionais e internacionais, as polaridades contemporâneas e suas consequências sociais;
g) Apresentar o conceito de "dataficação" explicitando seus impactos no modelo vigente de produção e no mundo do trabalho especialmente para países em desenvolvimento;
h) Exemplificar usos e ferramentas para "visualização da informação" assinalando a exploração visual para encontrar padrões em conjunto de dados e para a construção de narrativas visuais e comunicação de questões-chave sobre dados;
i) Apresentar e ilustrar com exemplos as etapas do pensamento computacional (decomposição, abstração, reconhecimento de padrões, e algoritmo) e problematizar as suas potencialidades e limites relacionados ao planejamento, criatividade, raciocínio lógico e solução de problemas;
j) Apresentar tópicos avançados sobre IA e discutir seus possíveis impactos na sociedade: tecnologias de monitoramento do cérebro, robótica, realidade aumentada, blockchain, exploração espacial, computação quântica, personalização da medicina, relações amorosas entre humanos e IA.
k) Utilizar termos genéricos tais como "ferramenta de busca na internet", "aplicativo de troca de mensagens", "plataforma de vídeo"; "redes sociais", "navegador da internet", etc, no caso de necessidade de realização de referências.

Fonte: elaborado pelo autor com base em Brasil (2025).

A partir dos critérios de avaliação estabelecidos para as obras didáticas do componente curricular Educação Digital, que indicam os conhecimentos essenciais a serem abordados pelo material, além dos contextos previstos nas propostas curriculares, é possível reconhecer os desafios impostos à educação contemporânea. Tais critérios evidenciam a necessidade de desenvolver, por meio do material didático, competências que possibilitem aos estudantes compreender e atuar de forma crítica e responsável frente aos contextos atuais e futuros, em uma sociedade marcada pelas constantes transformações tecnológicas e informacionais.

Sendo assim, é necessário compreender os elementos que constituem as possíveis integrações dessas tecnologias em contextos educativos, considerando que esse processo implica incorporá-las ao currículo como elementos estruturantes dos processos de ensino-aprendizagem. É oportuno ressaltar que as tecnologias e as culturas digitais fazem parte do cotidiano dos jovens e estão presentes no contexto escolar, sendo que esses estudantes possuem uma estrutura de pensamento diferente daquela que a escola ensina (Lucena; Oliveira, 2014). Desse modo, torna-se necessária a integração e o desenvolvimento de um trabalho contínuo e

cuidadoso, com foco no uso pedagógico intencional das tecnologias. Para que tal prática represente, de fato, uma mudança, uma inovação ou uma melhoria na qualidade da educação, é fundamental que as TIC estejam articuladas ao currículo, considerando-se, sobretudo, a intencionalidade educativa do professor (CIEB; CENPEC, 2021).

Diante dessas perspectivas de transformações sociais e das políticas curriculares, que propõem novos elementos a serem considerados na formação, bem como outras estratégias de ensino que garantam a efetividade das competências a serem desenvolvidas pelos estudantes, torna-se ainda mais necessário propor processos de formação continuada que contribuam para o desenvolvimento profissional dos docentes, visando à qualidade desses processos educativos. Segundo Moran (2007), para que as instituições avancem no uso inovador das tecnologias na educação, é essencial investir na formação técnica e pedagógica contínua de docentes, funcionários e alunos, integrando, de forma articulada, práticas presenciais e a distância.

5.4 A formação continuada de professores e apropriação crítica das TIC

A formação continuada de professores em TIC tem sido amplamente debatida atualmente, sobretudo pela necessidade de reflexão sobre o uso destas tecnologias na educação, bem como pela importância e necessidade da formação continuada dos professores. É necessário que o profissional da educação esteja consciente e atento às mudanças e seja capaz de não apenas utilizar as tecnologias, mas também entender como elas influenciam as interações sociais, as formas de aprendizado e a reconstrução do conhecimento (Vasconcelos; Oliveira, 2017). Diante desse cenário de mudanças paradigmáticas e dos desafios do trabalho educativo, é fundamental pensar no processo de formação continuada do professor.

A formação continuada dos professores é fundamental para o uso pedagógico eficaz das TIC. Segundo Moran (2007, p. 119), “não basta ter acesso à tecnologia para ter o domínio pedagógico; há um tempo grande entre conhecer, utilizar e modificar processos”, o que evidencia que a simples disponibilidade dos recursos tecnológicos não garante sua integração significativa ao processo de ensino-aprendizagem. Nessa mesma linha, Kenski (2012, p. 57) ressalta que “a falta de conhecimento dos professores para o melhor uso pedagógico da tecnologia é um problema frequente”, reforçando a necessidade de investir em processos formativos que desenvolvam competências digitais docentes. Dessa forma, é imprescindível promover ações de formação continuada que permitam aos educadores não apenas acessar as TIC, mas também compreender seus potenciais, aplicá-las de forma crítica e transformadora e, com isso, aprimorar a prática pedagógica.

Para compreender essas necessidades, é importante analisar o nível de apropriação das tecnologias pelos professores, bem como as competências que se pretende desenvolver no âmbito da formação continuada, visando à integração das TIC no contexto educacional. Nesse sentido, alguns conceitos tornam-se centrais, como as proposições sobre o desenvolvimento de competências digitais docentes. Essas competências envolvem, por exemplo, a capacidade de selecionar e utilizar recursos digitais de forma pedagógica, promover práticas colaborativas mediadas por tecnologia, criar ambientes virtuais de aprendizagem, bem como refletir criticamente sobre o impacto das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, uma referência importante para a compreensão do desenvolvimento profissional docente voltado à integração das TIC é o Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores (DigCompEdu, 2018). Esse documento apresenta um conjunto de 22 competências, organizadas em seis áreas principais. As áreas abrangem aspectos como o desenvolvimento do envolvimento profissional, o uso de recursos digitais, as práticas de ensino e aprendizagem, os processos de avaliação, a formação dos aprendentes e a promoção das competências digitais dos próprios estudantes. Cada uma dessas áreas é composta por competências específicas, que orientam os educadores no uso pedagógico e estratégico das TIC (Figura 10). Segundo Figueira e Dorotea (2022, p. 4), "o objetivo central do DigCompEdu é descrever as competências digitais específicas que os educadores devem desenvolver para uma efetiva integração do digital em contexto pedagógico".

Figura 10 – Competências e suas ligações com o DigCompEdu



Fonte: Lucas e Moreira (2018).

O Quadro DigCompEdu tem como finalidade reunir e organizar diferentes instrumentos relacionados à competência digital dos educadores, proporcionando um modelo unificado que favoreça a avaliação e o aprimoramento dessas competências em todos os níveis educacionais. Além disso, busca oferecer uma base comum para o desenvolvimento e a comparação de instrumentos voltados à formação digital de professores, respeitando as especificidades de cada contexto nacional, regional ou local (Lucas; Moreira, 2018).

Considerando o contexto nacional, a Matriz de Competências Digitais do Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB) é um exemplo relevante para compreender o desenvolvimento docente para a integração das TIC nas práticas pedagógicas. Esse referencial estrutura as competências em três áreas fundamentais: Pedagógica, Cidadania Digital e Desenvolvimento Profissional, totalizando 12 competências (Figura 11). Essa matriz propõe um olhar que ultrapassa o uso meramente instrumental das tecnologias, enfatizando a integração significativa e crítica no contexto educacional.

No eixo pedagógico, destacam-se competências relacionadas ao uso das TIC para potencializar as estratégias de ensino, personalizar experiências de aprendizagem e criar ou adaptar recursos digitais de acordo com as necessidades dos estudantes. No campo da cidadania digital, as competências envolvem o uso ético, crítico e seguro das tecnologias, abordando questões como cyberbullying, privacidade, proteção de dados e promoção da inclusão e equidade educacional. Já na dimensão do desenvolvimento profissional, a matriz ressalta a importância das TIC como recursos para o autodesenvolvimento docente, a autoavaliação e o fortalecimento de práticas colaborativas, promovendo uma comunicação ativa e eficiente entre os professores e demais membros da comunidade escolar.

Figura 11 – Matriz de Competências Digitais do CIEB



Fonte: elaborado pelo autor, a partir do CIEB e CENPEC (2021).

Diante da Matriz de Competências Digitais apresentada anteriormente e das propostas voltadas ao desenvolvimento docente para a integração das TIC nos contextos educacionais, torna-se necessário refletir e compreender quais são os processos e caminhos para que essa integração se concretize. Segundo Dias-Trindade e Ferreira (2020), a competência digital docente deve ser entendida como a capacidade de mobilizar suas próprias habilidades digitais para facilitar e promover a aprendizagem dos estudantes, contribuindo, assim, para o desenvolvimento dessas mesmas competências nos próprios alunos.

Nesta perspectiva, outro referencial relevante para o uso das TIC nos processos de ensino e aprendizagem, no contexto do desenvolvimento de saberes do professor para a integração dessas tecnologias com intencionalidade pedagógica na prática docente, é o Referencial de Saberes Digitais Docentes. O documento foi publicado pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica, com o objetivo de contribuir para a realização das metas da Política de Inovação Educação Conectada (Lei nº 14.180/2021) e da

Política de Educação Digital (Lei nº 14.533/2023). Além disso, visa atender aos objetivos da Estratégia Nacional de Escolas Conectadas (Decreto nº 11.713/2023), criar condições para o planejamento de ações de formação continuada pelas secretarias de educação e favorecer o autodesenvolvimento dos professores, estimulando a reflexão sobre sua prática pedagógica (Brasil, 2023). O referencial organiza os saberes digitais docentes em três dimensões, conforme apresentados na Figura 12:

Figura 12 – Referencial de Saberes Digitais Docentes



Fonte: Brasil (2023).

A dimensão Ensino e Aprendizagem com uso de tecnologias digitais abrange saberes relacionados à prática pedagógica, à curadoria e criação de conteúdos, à análise de dados e às práticas inclusivas. Já a dimensão Cidadania Digital trata do uso responsável, seguro e crítico das tecnologias, com ênfase em aspectos éticos, legais e no bem-estar digital. Por fim, a dimensão Desenvolvimento Profissional engloba a formação continuada, a comunicação e colaboração, além do uso de recursos digitais para a gestão pedagógica e administrativa.

Cada uma dessas dimensões contempla aspectos específicos do uso das tecnologias digitais na prática pedagógica. Os saberes digitais estão organizados em descritores de compreensão e prática: a compreensão refere-se à apropriação teórica dos conceitos, enquanto a prática diz respeito à aplicação desses conhecimentos em contextos reais de ensino. Ao todo, as três dimensões do referencial reúnem 12 competências essenciais ao desenvolvimento das habilidades digitais docentes. A escolha dessas dimensões fundamenta-se na necessidade de promover um desenvolvimento amplo e equilibrado dos saberes digitais, de modo a garantir

uma prática pedagógica eficaz, reflexiva e alinhada às exigências contemporâneas da educação (Brasil, 2023).

A partir dos referenciais de competências digitais é possível compreender que o desenvolvimento dessas competências vai além do uso meramente técnico das tecnologias, sendo um processo contínuo de formação e aprimoramento profissional. Nesse percurso, o educador é levado a integrar as tecnologias digitais de forma intencional e alinhada aos objetivos pedagógicos, considerando as necessidades e características dos estudantes. De modo semelhante ao quadro de competências digitais do DigCompEdu, a Matriz de Competências Digitais CIEB e o Referencial de Saberes Digitais Docentes valoriza o desenvolvimento profissional para uma efetiva integração do digital ao contexto educativo, através do compartilhamento de experiências e da reflexão crítica sobre o uso destas tecnologias no ambiente educacional.

No entanto, o processo da ingenuidade para a criticidade não ocorre automaticamente, sendo necessário um esforço consciente para desenvolver uma curiosidade crítica que questione e busque compreender profundamente as questões do mundo e não as aceitar passivamente. Por meio desse desenvolvimento crítico, é possível adotar uma visão que não idolatra nem demoniza a tecnologia, mas adota uma postura de observação crítica e curiosa em relação a ela (Freire, 1996). Nesse sentido, é possível pensar a formação continuada de professores para uma prática reflexiva sobre o uso das TIC, de maneira a superar a mera substituição de tecnologias utilizadas na prática docente para uma proposta de apropriação, construção e compartilhamento do conhecimento de maneira crítica e consciente de suas contribuições nos diversos âmbitos sociais.

A formação continuada de professores deve ser concebida como um processo contínuo e colaborativo. Para que ela tenha efetividade, é necessário ultrapassar ações esporádicas e promover propostas formativas articuladas ao cotidiano escolar, preferencialmente no próprio espaço de trabalho do docente e com a participação ativa dos estudantes (Fino, 2019). Nessa perspectiva, Nóvoa (2022) reforça que a formação precisa ocorrer na escola, em diálogo com as comunidades docentes, pois é na complexidade das culturas profissionais que podem emergir soluções para os dilemas enfrentados no exercício da docência. Assim, tanto Fino quanto Nóvoa defendem uma formação pautada na realidade escolar que valorize a reflexão da prática pedagógica como elemento central do desenvolvimento profissional, reconhecendo a importância de envolver os alunos nesse processo formativo.

Reforçando essa concepção, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores definem a formação continuada como um componente essencial para a

profissionalização docente. Essa formação deve estar integrada ao cotidiano escolar, considerando os diferentes saberes e experiências dos professores, bem como o projeto pedagógico da instituição à qual pertencem (Brasil, 2019). Essa definição reconhece que a formação docente ganha sentido quando situada no espaço de atuação do professor e articulada com sua prática pedagógica. Ao valorizar os contextos escolares e as comunidades docentes, as diretrizes reafirmam a importância de uma formação contínua, colaborativa e contextualizada, que ultrapasse modelos prescritivos e promova a reflexão crítica como eixo estruturante do desenvolvimento profissional.

Neste sentido, a formação continuada de professores deve ser amparada no contexto da escola e em diálogo constante com a comunidade escolar. Essa concepção valoriza a articulação entre as práticas pedagógicas e as necessidades específicas do ambiente educativo, como destacado por Gatti (2019), ao afirmar que se torna cada vez mais recorrente a realização de ações formativas centradas na escola, fortalecendo e legitimando-a como lócus privilegiado, embora não exclusivo, da formação docente permanente. Nessa mesma direção, Imbernón (2010) amplia essa visão ao propor uma formação que se baseie nas situações complexas e problemáticas da educação e que contribua para a criação de alternativas de mudança no próprio contexto em que ela se realiza. Assim, a formação continuada se mostra mais eficaz quando é situada, reflexiva e comprometida com a transformação das práticas educativas e da realidade escolar.

Neste contexto, o espaço de trabalho do professor é também considerado um ambiente propício à formação continuada. Como afirma Vasconcellos (1989, p. 123), “a escola não pode ser vista apenas como local de trabalho: deve ser ao mesmo tempo espaço de formação”. Em uma concepção semelhante, Nóvoa (2022) defende a reconstrução dos ambientes de formação, considerando que o lugar da formação é o próprio lugar da profissão: a escola, com a participação do que denomina comunidades profissionais docentes. Para o autor, é na complexidade da formação, das experiências e das culturas que os professores podem encontrar caminhos para enfrentar os dilemas inerentes à sua atuação profissional. Desse modo, a escola se consolida não apenas como espaço de ensino, mas também como lócus privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento profissional docente, promovendo reflexões significativas que transformam a prática pedagógica.

Por outra abordagem, Suanno (2019) compreende a formação continuada como um meio de oportunizar aos professores momentos de autoavaliação, autocrítica e reorganização do trabalho docente, por meio de processos que favoreçam a reflexão sobre suas práticas, projetos, fundamentos teóricos e demais aspectos que possibilitem a reorientação de sua práxis.

Nessa mesma linha, Gatti (2019, p. 182) destaca que “o desenvolvimento profissional docente é um processo contínuo, individual ou coletivo, que articula diversas experiências e oportunidades de aprendizagem”. De forma semelhante, Libâneo (1998) entende a formação do professor como um processo que deve envolver práticas voltadas para a análise crítica e reflexiva das problemáticas da docência, permitindo ao educador desenvolver a capacidade de refletir sobre sua própria atuação.

Com isso, o processo de formação continuada em TIC revela-se essencial para superar os desafios contemporâneos da educação, sendo fundamental que esse processo formativo não se restrinja à aquisição de habilidades técnicas, mas que possibilite uma apropriação crítica e consciente das tecnologias, permitindo que os professores compreendam suas contribuições nas práticas pedagógicas e nos contextos sociais. A formação docente deve ser permanente, dialógica e situada no ambiente de trabalho, promovendo reflexões coletivas que envolvam a comunidade escolar e os discentes. Assim, os professores podem superar a visão reducionista das TIC como meros recursos, desenvolvendo uma práxis educativa, que fortaleça sua autonomia, capacidade crítica e competência para construir práticas pedagógicas inovadoras e transformadoras.

Diante desse amplo panorama histórico e social, fica evidente que as TIC, ao mesmo tempo em que oferecem oportunidades de desenvolvimento e inclusão, também impõem desafios éticos, educacionais e sociais. Cabe à escola, enquanto espaço de formação integral, assumir o papel de mediadora crítica desses processos, estimulando nos estudantes não apenas o domínio técnico, mas, sobretudo, a consciência reflexiva, a ética no uso desses recursos e o compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

6 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A presente seção tem como objetivo apresentar a análise e a discussão dos dados, em consonância com o percurso metodológico anteriormente delineado. Para tanto, foram utilizados diferentes instrumentos de geração de dados, questionário, entrevista e análise documental, articulados ao referencial teórico que fundamenta o estudo.

Nesse contexto, a análise dos dados produzidos foi realizada com base na técnica de Análise de Conteúdo, conforme sistematizada por Bardin. O processo analítico percorreu todas as fases dessa abordagem metodológica, compreendendo a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, com inferência e interpretação, garantindo rigor e sistematicidade à análise desenvolvida.

Na fase de pré-análise, foi realizada inicialmente a leitura flutuante dos materiais, possibilitando uma aproximação geral com o conteúdo e a identificação de elementos relevantes para a investigação, a partir do contato inicial com os documentos e das impressões suscitadas nesse primeiro exame (Bardin, 2016). Em seguida, foi realizada a seleção dos documentos que compuseram o corpus da pesquisa, definidos a priori, sendo uma entrevista, seis questionários e uma nota técnica referente à proposta da formação continuada. A constituição do corpus seguiu critérios metodológicos de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência, assegurando a inclusão dos materiais relevantes, sua adequação ao objeto de estudo e a coerência do conjunto analisado (Bardin, 2016), garantindo a consistência dos dados em relação aos objetivos da pesquisa.

Ainda nessa etapa, foram considerados os objetivos previamente delineados na pesquisa, orientando a organização e a preparação do material para análise. Essa preparação incluiu a sistematização dos documentos e sua organização em formato que possibilitasse a codificação e categorização posteriores.

A fase de exploração do material consistiu em um processo mais aprofundado e sistemático de análise, envolvendo operações de codificação, decomposição e organização dos dados, conforme regras previamente estabelecidas (Bardin, 2016). Nesse momento, foi realizada a leitura das respostas dos participantes, com a identificação e demarcação das unidades de registro e das unidades de contexto. Essas informações foram organizadas em quadros correspondentes às categorias e subcategorias definidas, permitindo a classificação e o agrupamento dos dados de acordo com seus significados.

As categorias e subcategorias foram estabelecidas a priori, com base nas seções e perguntas do questionário, bem como no referencial teórico adotado. No entanto, ao longo do

processo de análise, essas categorias foram ajustadas, de modo a contemplar de forma mais adequada os sentidos emergentes dos dados.

Diante desse processo de análise, foi possível identificar a emergência de categorias e suas respectivas subcategorias, organizadas a partir da recorrência e do sentido atribuído às respostas dos participantes. Assim, definiram-se as seguintes categorias: Produção e Compartilhamento de Conteúdos Digitais (produz e compartilha; não produz); Desafios na Integração das TIC (infraestrutura; dificuldades dos estudantes; resistência à mudança); Contribuições da Formação do IAT (desenvolvimento digital; ampliação de metodologias; contribuições limitadas ou ausentes); Práticas de Orientação Ética e Crítica (orientação ética; desenvolvimento do pensamento crítico); Contribuições do Projeto Agência de Notícias (protagonismo estudantil; desenvolvimento do letramento digital/midiático; participação indireta; TIC como recurso pedagógico; TIC como elemento essencial; não implementação); Produtos Pedagógicos Desenvolvidos (produções audiovisuais; produções textuais/audiovisuais; projetos integrados; ausência de produção); Desenvolvimento de Multiletramentos e Pensamento Crítico (integração teoria-prática; letramento digital/midiático; pensamento crítico; uso ético das TIC); e Aplicabilidade dos Conteúdos da Formação (uso de recursos digitais; produção de conteúdo; aplicação da formação). Essas categorias permitiram uma organização sistemática dos dados, favorecendo a interpretação dos resultados à luz dos objetivos da pesquisa. Paralelamente, foi elaborado um quadro geral de recorrência, no qual se registrou a frequência das respostas associadas a cada categoria e subcategoria, considerando a participação dos sujeitos da pesquisa.

Como suporte para a organização dos dados, foi utilizado o recurso de TIC, especificamente o *software* Word, para a elaboração de tabelas que auxiliaram na sistematização e visualização das informações. Esse recurso possibilitou organizar os dados obtidos por meio dos instrumentos de pesquisa, facilitando o agrupamento das informações e a identificação de aspectos relevantes para o processo de análise.

Por fim, na etapa de tratamento dos resultados, os dados analisados, já organizados de forma significativa, possibilitaram a realização de inferências e interpretações, permitindo não apenas atender aos objetivos propostos, mas também identificar possíveis achados emergentes ao longo do processo analítico (Bardin, 2016).

As questões fechadas do questionário foram analisadas de forma descritiva e interpretativa, à luz da literatura pertinente, possibilitando a caracterização dos participantes e a identificação de tendências relacionadas ao objeto investigado. Já as questões abertas foram examinadas com base na técnica da Análise de Conteúdo, permitindo a construção de categorias

e subcategorias temáticas e a inferência e interpretação dos sentidos atribuídos pelos sujeitos.

No que se refere à entrevista, foi realizada a inferência e a interpretação, buscando compreender, de maneira mais aprofundada, os fundamentos teóricos e metodológicos da proposta formativa, em diálogo com os estudos que embasam esta pesquisa. A análise documental, por sua vez, concentrou-se na nota técnica da proposta pedagógica da formação ofertada, com o intuito de verificar como se configura a integração das TIC no contexto educacional.

Dessa forma, a triangulação dos dados constitui estratégia para alcançar objetivo geral da pesquisa, compreender a formação continuada de professores promovida pelo IAT e suas contribuições para a integração das TIC à educação. Nesse sentido, explicita-se que cada objetivo específico fora alcançado por meio de instrumentos distintos a saber: a entrevista possibilitou identificar os fundamentos teóricos e metodológicos da proposta formativa; o questionário permitiu analisar a concepção dos professores participantes da formação sobre a relevância e aplicabilidade da formação; e a análise documental, centrada na proposta da formação, viabilizou verificar a proposta pedagógica da formação quanto à integração das TIC no contexto educacional. Essa articulação entre diferentes fontes e técnicas de análise fortalece a consistência dos achados e amplia a compreensão do fenômeno investigado.

6.1 Interpretação e análise dos dados do questionário

A primeira seção do questionário teve como objetivo traçar o perfil dos participantes da pesquisa, contemplando aspectos pessoais, formativos e profissionais. As questões de 1 a 7 abordaram variáveis como gênero, faixa etária, formação superior, tempo de atuação docente, tempo de atuação na rede estadual da Bahia, disciplinas lecionadas e o nível de experiência prévia com o uso das TIC em sala de aula, antes da participação na formação ofertada pelo IAT. A análise desses dados permitiu caracterizar o público investigado, fornecendo subsídios para a compreensão dos resultados apresentados nas seções subsequentes, especialmente no que se refere à relação entre trajetória profissional e apropriação das TIC no contexto educacional.

A primeira pergunta do questionário buscou identificar o gênero dos participantes da pesquisa, constituindo um elemento importante para a caracterização do perfil dos participantes e para a compreensão da distribuição da docência no contexto analisado. Esse dado, embora de natureza descritiva, permite estabelecer relações com aspectos estruturais da profissão docente, especialmente quando articulado a estudos mais amplos sobre a composição do magistério na educação básica brasileira.

No presente estudo, participaram seis professores que atuam no Ensino Médio, sendo dois do sexo feminino e quatro do sexo masculino, o que evidencia uma predominância masculina entre os participantes da pesquisa. Embora esse resultado possa, à primeira vista, parecer apenas um recorte específico, ele ganha maior significado quando analisado à luz de dados nacionais.

Segundo informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e do Ministério da Educação (2023), a docência na educação básica brasileira é majoritariamente feminina, representando cerca de 79,2% do total de professores. Entretanto, essa predominância não se mantém de forma homogênea ao longo das diferentes etapas de ensino. Conforme evidenciado pelo Censo Escolar 2022, observa-se uma diminuição progressiva da presença feminina à medida que os níveis de ensino avançam: na Educação Infantil, as mulheres representam mais de 90% do corpo docente; no Ensino Fundamental, cerca de 77,5%; e, no Ensino Médio, aproximadamente 57,5%.

Nesse sentido, os dados obtidos nesta pesquisa dialogam com essa tendência nacional, ao evidenciar uma maior participação masculina no Ensino Médio, podendo indicar, no contexto específico investigado, uma configuração distinta daquela observada em âmbito geral. Tal fenômeno pode ser compreendido à luz de fatores históricos e socioculturais que marcaram a constituição da profissão docente. Conforme discute Gatti (2019), a forte presença feminina na docência, especialmente nas etapas iniciais, está relacionada ao próprio percurso de escolarização das mulheres no Brasil, que historicamente encontraram nos cursos normais e, posteriormente, nos cursos de Pedagogia, uma das principais vias de acesso à formação profissional e ao ensino superior. Esse movimento contribuiu para consolidar a docência como um campo majoritariamente feminino nas fases iniciais da educação, enquanto, nos níveis mais avançados, essa presença tende a se reduzir, abrindo espaço para uma participação relativamente maior de homens, como observado no recorte desta pesquisa.

Dessa forma, a análise do gênero dos participantes não apenas contribui para a caracterização do grupo pesquisado, mas também possibilita reflexões mais amplas sobre a organização da docência, suas desigualdades e especificidades, articulando o contexto local às dinâmicas educacionais mais abrangentes.

As perguntas 2 (idade), 4 (tempo de atuação como professor) e 5 (tempo de atuação na rede estadual da Bahia) foram analisadas de forma articulada, considerando sua complementaridade na caracterização da trajetória profissional dos participantes. Esse conjunto de questões teve como objetivo compreender o perfil dos docentes no que se refere à experiência acumulada ao longo da carreira, bem como sua inserção na rede pública estadual

de ensino. A análise desses dados possibilita identificar aspectos relacionados ao tempo de vivência na docência e no contexto específico da rede estadual, contribuindo para uma compreensão mais ampla sobre como a experiência profissional pode influenciar práticas pedagógicas, percepções e processos de integração das TIC no cotidiano escolar.

De acordo com as respostas, P1 tem 37 anos, atua há 12 anos como professor e possui entre 3 e 10 anos de atuação na rede estadual da Bahia; P2 tem 26 anos, atua há 4 anos na docência e possui menos de 3 anos na rede; P3 tem 36 anos, atua há 14 anos como professor e também possui menos de 3 anos na rede; P4 tem 39 anos, atua há 15 anos na docência e possui mais de 10 anos na rede estadual; P5 tem 34 anos, atua há 12 anos como professor e possui entre 3 e 10 anos na rede; e P6 tem 40 anos, atua há 20 anos na docência e possui mais de 10 anos de atuação na rede.

A análise desses dados permite identificar alguns aspectos comuns e relevantes entre os participantes. Em relação à faixa etária, observa-se que o grupo é predominantemente composto por docentes com idades entre 34 e 40 anos, havendo apenas um participante abaixo dos 30 anos, o que caracteriza um perfil relativamente jovem, porém já com significativa experiência profissional. No que se refere ao tempo de atuação na docência, cinco dos seis participantes possuem mais de 10 anos de experiência em sala de aula, evidenciando um grupo com trajetória consolidada no exercício da profissão.

Esse dado pode ser compreendido à luz das contribuições de Tardif (2002), ao afirmar que o saber docente é construído ao longo do tempo, sendo resultado de um processo contínuo de aprendizagem da profissão. Nesse sentido, ensinar implica aprender progressivamente a dominar os saberes necessários ao trabalho docente, os quais se constituem tanto na formação inicial quanto, sobretudo, na experiência cotidiana da prática. Assim, o tempo de atuação dos participantes revela não apenas anos de exercício profissional, mas também um acúmulo de saberes experienciais que orientam suas práticas pedagógicas.

Por outro lado, ao analisar o tempo de atuação na rede estadual da Bahia, percebe-se uma maior heterogeneidade, com docentes distribuídos entre diferentes níveis de inserção na rede, desde aqueles com menos de 3 anos até aqueles com mais de uma década de atuação. Esse dado sugere percursos profissionais distintos, possivelmente marcados por experiências em outras redes ou contextos educacionais antes do ingresso na rede estadual.

Além disso, ao relacionar a idade dos participantes com o tempo de atuação docente, é possível inferir que todos iniciaram suas atividades como professores ainda jovens, entre aproximadamente 20 e 25 anos de idade. Essa inserção precoce na carreira pode ter contribuído para a construção de saberes experienciais que, segundo Tardif (2002), tendem a se consolidar

ao longo do tempo em rotinas, estratégias e formas de atuação que sustentam a prática docente e a identidade profissional.

As perguntas 3 (formação superior) e 6 (disciplinas lecionadas) foram analisadas de forma conjunta, considerando a relação entre ambas e a possibilidade de estabelecer paralelos interpretativos entre os dados obtidos. Essas questões tiveram como objetivo conhecer a formação e compreender a correspondência entre a área de formação dos professores participantes e sua atuação docente.

De acordo com as respostas, observa-se que P1 possui Licenciatura em Ciências Biológicas e atua no componente curricular de Biologia; P2 é licenciado em História e ministra as disciplinas de História e Sociologia; P3 possui formação em Letras (Português/Inglês) e leciona os componentes de Língua Portuguesa e Língua Inglesa; P4 é licenciado em Química e atua no componente de Química; P5 possui mestrado em Literatura e leciona Filosofia e Língua Portuguesa; e P6 é formado em Física e ministra o componente da mesma área.

Os dados evidenciam que todos os participantes possuem formação em nível superior, predominantemente em cursos de licenciatura nas áreas em que atuam. No que se refere às disciplinas lecionadas, observa-se, de modo geral, correspondência entre a formação acadêmica e a área de atuação profissional, uma vez que os docentes ministram componentes curriculares compatíveis com suas áreas de formação.

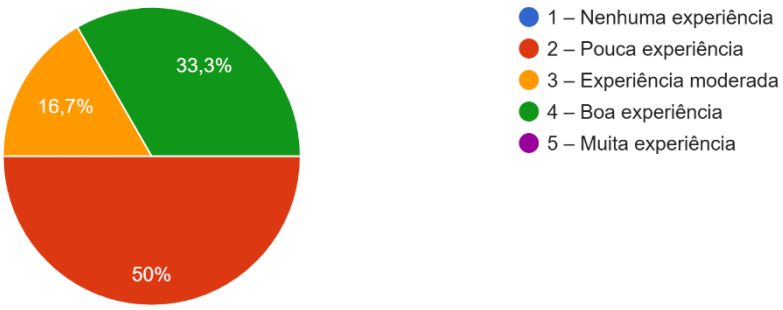
Esse dado apresentado se mostra relevante quando analisado à luz do contexto educacional brasileiro. Estudos apresentados na obra Professores do Brasil evidenciam que, historicamente há uma significativa inadequação entre a formação inicial dos professores e as disciplinas que lecionam. Em algumas áreas, especialmente nas Ciências da Natureza, os índices de docentes atuando fora de sua área de formação são bastante elevados, sendo que apenas cerca de 9% dos professores de Física e 13% de Química possuem formação específica nessas disciplinas (Gatti *et al*., 2019). Esse cenário revela um desafio estrutural da Educação Básica brasileira, relacionado tanto à escassez de profissionais habilitados quanto à organização das redes de ensino.

Diante desse contexto, os dados apontam para uma realidade diferenciada, na qual há alinhamento entre formação e atuação docente. Tal correspondência tende a favorecer o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais significativas, considerando que o domínio do conteúdo específico contribui para maior segurança didática e aprofundamento conceitual. Além disso, esse fator pode favorecer a integração das TIC ao ensino, pois com formação adequada, possuem melhores condições de articular conhecimentos específicos e recursos pedagógicos.

Assim, a análise dessas questões permite compreender que o grupo investigado apresenta um perfil formativo consistente e alinhado à sua prática docente. Esse dado revela não apenas uma adequação técnica entre formação e atuação, mas também indica um contexto em que os professores parecem atuar com maior segurança em suas áreas de conhecimento. Tal condição se mostra especialmente relevante para a compreensão dos demais resultados da pesquisa, sobretudo no que diz respeito à forma como esses docentes se relacionam com as TIC e as integram às suas práticas pedagógicas no contexto da formação continuada.

A pergunta 7 buscou identificar o nível de experiência prévia dos participantes com o uso das TIC em sala de aula, antes de sua participação na formação ofertada pelo IAT. Estruturada em uma escala de 1 a 5, na qual 1 corresponde a “nenhuma experiência” e 5 a “muita experiência”, a pergunta permite avaliar o grau de familiaridade e utilização dessas tecnologias no contexto pedagógico anterior à formação. A análise dessa variável é fundamental para compreender o ponto de partida dos docentes em relação à integração das TIC, possibilitando estabelecer relações com as contribuições da formação continuada em suas práticas pedagógicas. As respostas dos participantes podem ser visualizadas no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Experiência prévia dos docentes com o uso de TIC em sala de aula



Fonte: elaborado pelo autor (2026).

A análise dos dados apresentados no gráfico evidencia que, dos seis participantes, três indicaram possuir pouca experiência com o uso das TIC em sala de aula antes de participarem da formação do IAT. Além disso, dois docentes avaliaram seu nível de experiência como bom, enquanto um participante indicou possuir experiência moderada. Esses resultados revelam que a maioria dos professores se percebia com nível inicial ou intermediário de familiaridade com as TIC no contexto pedagógico, indicando que, para grande parte do grupo, o uso dessas tecnologias ainda não estava plenamente consolidado em suas práticas docentes antes da

formação.

Ao relacionar esses dados com o perfil etário dos participantes, predominantemente entre 34 e 40 anos, é possível situá-los, no grupo frequentemente associado aos chamados “nativos digitais”. Esse conceito, popularizado por Prensky (2001), caracteriza os indivíduos contemporâneos como “falantes nativos” da linguagem digital. Já Palfrey e Gasser (2011) ampliam essa compreensão ao afirmar que os nativos digitais são aqueles nascidos após 1980, em um contexto marcado pela expansão das tecnologias digitais, destacando que esses sujeitos tendem a ter maior acesso e familiaridade com tais recursos, incorporando-os de forma mais natural ao seu cotidiano.

No entanto, os dados apresentados nesta seção do questionário indicam que essa condição geracional, por si só, não garante a integração efetiva das TIC às práticas pedagógicas. Ainda que os participantes estejam inseridos em uma geração que vivenciou o avanço dessas tecnologias, a baixa ou moderada experiência relatada no uso desses recursos em sala de aula sugere que outros fatores precisam ser considerados nesse processo, especialmente aqueles relacionados à formação e à trajetória profissional docente.

Nesse sentido, conforme destaca Piva Junior (2013), os professores de hoje foram formados por uma geração que não vivenciou a expansão das tecnologias digitais, o que contribui para a reprodução de práticas pedagógicas pouco integradas a esses recursos. Essa compreensão é aprofundada pelas contribuições de Tardif (2002), ao evidenciar que os saberes docentes são fortemente influenciados pelas experiências escolares anteriores à formação inicial. Como afirma o autor, os futuros professores passam cerca de 16 anos imersos no ambiente escolar antes mesmo de iniciarem sua atuação profissional, vivência que contribui significativamente para a construção de crenças, práticas e concepções sobre o ensino.

Corroborando essa perspectiva, Souza (2025) destaca que a integração das TIC ao trabalho docente não depende apenas do acesso aos recursos tecnológicos, mas também de um conjunto de fatores, como a familiaridade com esses recursos, o tempo disponível, o planejamento pedagógico, a disposição para inovar e a capacidade crítica do professor na seleção e utilização desses recursos.

Dessa forma, compreende-se que a familiaridade com as tecnologias no cotidiano não é suficiente para garantir sua integração pedagógica, uma vez que as práticas docentes são atravessadas por trajetórias formativas e experiências acumuladas ao longo do tempo. Isso reforça a importância da formação continuada como espaço de reflexão e ressignificação dessas práticas, possibilitando aos professores desenvolverem competências para o uso crítico e intencional das TIC.

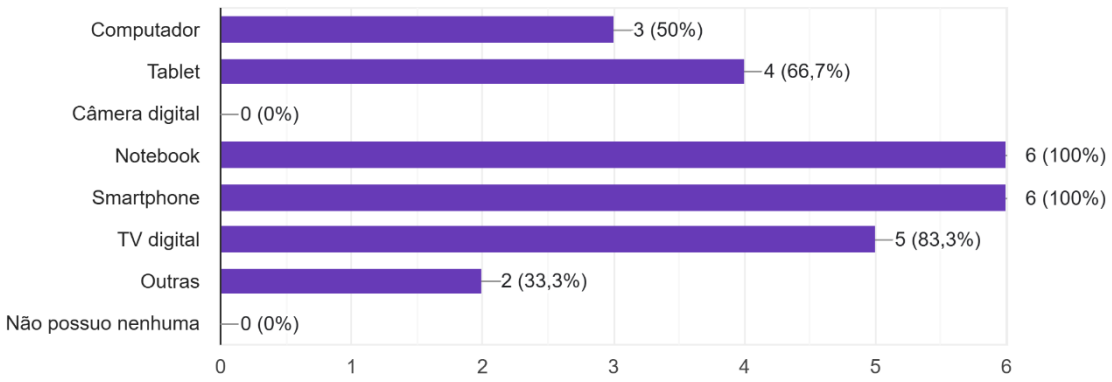
A segunda seção do questionário, intitulada “Tecnologias da Informação e Comunicação: relações e práticas”, compreende as questões de 8 a 13 e teve como objetivo compreender como os participantes se relacionam com as TIC em seu cotidiano. Este bloco contempla aspectos relacionados ao acesso às tecnologias, à frequência de uso, ao momento de inserção no universo digital, à autoavaliação quanto ao uso da internet, às finalidades atribuídas às TIC no cotidiano e às origens do desenvolvimento dessas habilidades.

Ao explorar essas dimensões, busca-se compreender como os docentes se relacionam com essas tecnologias em sua vida cotidiana, considerando que tais experiências precedem e influenciam o uso pedagógico das TIC, considerando que a integração das tecnologias ao ensino não ocorre de forma isolada, mas está diretamente vinculada ao grau de familiaridade, às práticas sociais e às vivências dos sujeitos no contexto da cultura digital, constituindo elementos fundamentais para a compreensão de sua atuação no ambiente educacional.

A pergunta 8 buscou identificar quais TIC os participantes possuem em seu contexto pessoal. Estruturada como uma questão de múltipla escolha, permitiu que os participantes marcassem mais de uma opção, possibilitando um levantamento mais abrangente acerca dos recursos tecnológicos disponíveis para cada participante. As alternativas incluíram dispositivos como computador, tablet, câmera digital, notebook, smartphone, TV digital, entre outros, além da opção de indicar a ausência desses recursos.

O objetivo dessa questão foi compreender o nível de acesso dos docentes às TIC em seu cotidiano, considerando que a disponibilidade de recursos constitui um fator relevante para o desenvolvimento de práticas mediadas por TIC, tanto no âmbito pessoal quanto profissional. As respostas obtidas são apresentadas no Gráfico 5, permitindo uma visualização da distribuição dos recursos tecnológicos entre os participantes.

Gráfico 5 – Recursos tecnológicos disponíveis no contexto pessoal dos participantes



Fonte: elaborado pelo autor (2026).

A análise dos dados apresentados no Gráfico 5 evidencia que todos os participantes possuem acesso a diferentes TIC, não havendo nenhum docente que tenha indicado ausência total de recursos tecnológicos. Entre os dispositivos mais presentes, destacam-se o notebook e o *smartphone*, ambos mencionados por todos os participantes, indicando que esses são os principais meios de acesso às tecnologias no cotidiano dos docentes.

Em seguida, a TV digital aparece com 83,3% (cinco participantes), seguida pelo tablet, presente entre 66,7% dos respondentes (quatro participantes), e pelo computador, com 50% (três participantes). A opção "outras" foi marcada por dois participantes (33,3%), sugerindo a presença de recursos adicionais não listados nas alternativas. Por outro lado, nenhum participante indicou possuir câmera digital, o que pode refletir a substituição desse dispositivo por tecnologias mais integradas, como *smartphones*.

Esse resultado pode ser analisado em diálogo com a pesquisa TIC Educação 2022, desenvolvida pelo CETIC.br, que indica a presença significativa de dispositivos digitais no cotidiano docente. Segundo o estudo, o telefone celular foi utilizado por 67% dos professores em atividades com os alunos, seguido pelo computador portátil (53%) e pelo tablet (14%), evidenciando a centralidade desses dispositivos nas práticas contemporâneas.

No entanto, é preciso considerar que o acesso às tecnologias, por si só, não garante sua apropriação significativa, uma vez que estão inseridas em um contexto mais amplo de práticas sociais, culturais e formas de interação. Nessa perspectiva, o conceito de ciberespaço, conforme Lévy (1999), refere-se ao ambiente de comunicação que emerge da interconexão mundial dos computadores, abrangendo não apenas a infraestrutura técnica, mas também o universo de interações que se desenvolvem nesse meio. Associado a isso, a cibercultura diz respeito ao conjunto de práticas, valores, modos de pensamento e atitudes que se constituem a partir desse contexto digital.

Dessa forma, embora os dados desta pesquisa evidenciem um cenário favorável em termos de disponibilidade de recursos tecnológicos, é necessário considerar que a integração das TIC às práticas pedagógicas depende de outros fatores, como a forma como os sujeitos se inserem nesse ciberespaço, suas experiências prévias e o desenvolvimento de competências para o uso crítico e intencional dessas tecnologias no contexto educacional.

A pergunta 9 buscou identificar a frequência de uso das TIC pelos participantes em seu cotidiano pessoal. Estruturada com alternativas que variam de "não uso" até "todos os dias", a pergunta permite compreender a intensidade com que os docentes se relacionam com essas tecnologias no seu contexto pessoal. O objetivo dessa questão é analisar o grau de inserção dos

participantes no uso cotidiano das TIC, considerando que a frequência de utilização pode influenciar o nível de familiaridade, autonomia e confiança no manuseio dessas tecnologias.

A análise das respostas evidencia que todos os participantes afirmaram utilizar as TIC diariamente em seu cotidiano pessoal. Esse dado revela uma presença constante das tecnologias na vida desses docentes, indicando que fazem uso frequente desses recursos em diferentes momentos do dia. Esse cenário permite compreender que os participantes estão inseridos em um contexto marcado pela cultura digital, no qual o uso das tecnologias vai além do acesso, envolvendo formas de interação, produção e compartilhamento de informações. Nessa perspectiva, conforme aponta Lucena (2014), as culturas digitais possibilitam que os sujeitos produzam e socializem conhecimentos, experiências e conteúdos diversos, influenciando e sendo influenciados pelas mídias em uma dinâmica que articula o mundo presencial e o digital.

Assim, o uso cotidiano das TIC pelos participantes evidencia não apenas familiaridade com essas tecnologias, mas também sua inserção ativa em práticas sociais mediadas digitalmente. Esse dado reforça a compreensão de que esses docentes vivenciam dinâmicas próprias da cultura digital, o que pode influenciar suas percepções, formas de interação e modos de se relacionar com o conhecimento, constituindo um elemento importante para a análise das demais dimensões investigadas neste estudo.

A pergunta 10 buscou identificar o momento em que os participantes tiveram seu primeiro contato com a internet. Ao investigar esse aspecto, pretende-se compreender em que fase da vida os docentes passaram a interagir com esse ambiente digital, considerando que esse contato inicial pode influenciar o desenvolvimento de habilidades, percepções e formas de uso das tecnologias ao longo do tempo. A análise dessa questão permite situar os participantes em relação ao processo de inserção nesse universo digital, contribuindo para a compreensão de suas trajetórias no uso das TIC e de como essas experiências iniciais podem se refletir em suas práticas atuais.

A análise das respostas indica que cinco dos seis participantes tiveram seu primeiro contato com a internet há mais de 20 anos, enquanto um deles apontou um período entre 10 e 20 anos. Considerando a faixa etária dos docentes, esse dado revela que a maioria já convive com a internet há um longo período, o que significa que estiveram imersos no ambiente digital em diferentes fases de suas vidas, inclusive ao longo de sua trajetória profissional.

Esse aspecto também evidencia que esses professores vivenciaram contextos educacionais distintos. Em sua formação inicial, especialmente na Educação Básica, muitos não contavam com o acesso à internet como recurso pedagógico, tendo como principais fontes de informação o professor e o livro didático. Em contrapartida, ao longo de sua atuação

profissional, passaram a atuar em um cenário marcado pela ampliação do acesso à informação e pela presença constante das tecnologias digitais, o que transforma significativamente as dinâmicas de ensino e aprendizagem.

Essa mudança pode ser compreendida à luz das transformações associadas ao desenvolvimento da Web 2.0 que, conforme aponta Lucena (2014), marca uma nova fase da internet, caracterizada pela ampliação da interação, colaboração e produção de conteúdos pelos próprios usuários. Nesse contexto, a cultura digital deixa de ser centrada apenas no consumo de informações e passa a valorizar a participação ativa dos sujeitos que produzem, compartilham e se conectam em rede por meio de diferentes plataformas digitais.

Além disso, esse cenário se intensifica quando comparado à realidade dos estudantes atuais. Dados da pesquisa TIC Educação 2022, do CETIC.br, indicam que o acesso à internet entre estudantes da Educação Básica é amplamente disseminado, sendo o telefone celular o principal meio de conexão. Esse contraste reforça que os docentes investigados atuam em um contexto educacional profundamente diferente daquele em que foram formados, o que exige constantes processos de adaptação e atualização frente às demandas da cultura digital contemporânea.

A pergunta 11 buscou compreender como os participantes percebem suas próprias habilidades no uso da internet, propondo uma autoavaliação sobre sua capacidade de utilizá-la em diferentes situações. Para isso, foram apresentadas alternativas que contemplavam desde o uso com facilidade até possíveis dificuldades, inclusive no contexto pedagógico. O objetivo desta questão foi entender o nível de autonomia dos docentes em relação ao uso da internet, considerando que a forma como o professor se percebe diante das tecnologias pode influenciar diretamente suas práticas.

As respostas mostram que todos os participantes afirmaram saber utilizar a internet com tranquilidade para diferentes fins. Esse dado revela não apenas familiaridade com o uso das tecnologias, mas também segurança no manuseio desses recursos no cotidiano, o que dialoga com os resultados das questões anteriores, que já indicavam uma presença constante das TIC no cotidiano dos docentes.

Esse cenário pode ser compreendido a partir do conceito de competência digital, conforme apresentado pelo Ministério da Educação no Referencial de Saberes Digitais Docentes (2025), que envolve o conjunto de conhecimentos, habilidades e práticas necessárias para o uso crítico e intencional das tecnologias no contexto educacional. Nesse sentido, ao se autoavaliarem como capazes de utilizar a internet para diversos fins, os participantes demonstram indícios de que possuem competências digitais desenvolvidas, ao menos no que

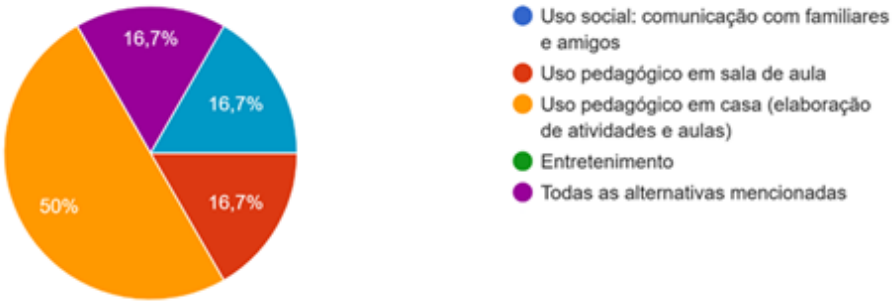
diz respeito ao uso cotidiano.

Por outro lado, é importante considerar que essa percepção está mais relacionada ao uso pessoal da internet. Nesse sentido, saber utilizar com facilidade no dia a dia não significa, necessariamente, conseguir integrar essas tecnologias de forma planejada e significativa às práticas pedagógicas, pois são exigidos outros conhecimentos e intencionalidades no contexto da docência.

A questão 12 perguntou aos participantes sobre as finalidades de uso das TIC em seu cotidiano. Ela foi estruturada com alternativas que contemplam diferentes contextos de utilização, como uso social, pedagógico (em sala de aula e em casa) e entretenimento, além de incluir a possibilidade de selecionar todas as opções, permitindo uma visão mais ampla das práticas digitais dos docentes.

O objetivo dessa questão foi identificar de que forma as TIC são inseridas no dia a dia dos participantes, considerando não apenas o uso pessoal, mas também sua relação com atividades pedagógicas. Além disso, buscou-se analisar como os docentes articulam o uso das tecnologias em distintos contextos, o que pode indicar níveis variados de integração entre a vida pessoal e a prática profissional. As respostas obtidas são apresentadas no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Finalidades de uso das TIC no cotidiano dos participantes



Fonte: elaborado pelo autor (2026).

A análise do gráfico evidencia que, dos seis participantes, três indicaram utilizar as TIC no contexto pedagógico em casa, especialmente para a elaboração de atividades e aulas. Outros dois participantes assinalaram a opção “todas as alternativas”, o que revela um uso mais amplo das tecnologias, abrangendo tanto o contexto social quanto o pedagógico, incluindo sua aplicação em sala de aula e no planejamento das atividades. Por fim, um participante afirmou utilizar as TIC exclusivamente para fins pedagógicos em sala de aula.

Neste contexto, é possível relacionar as respostas dadas pelos participantes a uma das

competências propostas pelo CIEB (2021), que destaca a importância de o professor ser capaz de incorporar as tecnologias às experiências de aprendizagem dos alunos e às suas estratégias de ensino. Observa-se que parte dos participantes já mobiliza as TIC no planejamento pedagógico, indicando um movimento inicial de integração às práticas docentes. Além disso, os professores que utilizam as tecnologias em múltiplos contextos demonstram uma tendência mais consolidada de articulação entre o uso pessoal e profissional, o que pode favorecer a integração das TIC de forma mais significativa no processo de ensino e aprendizagem.

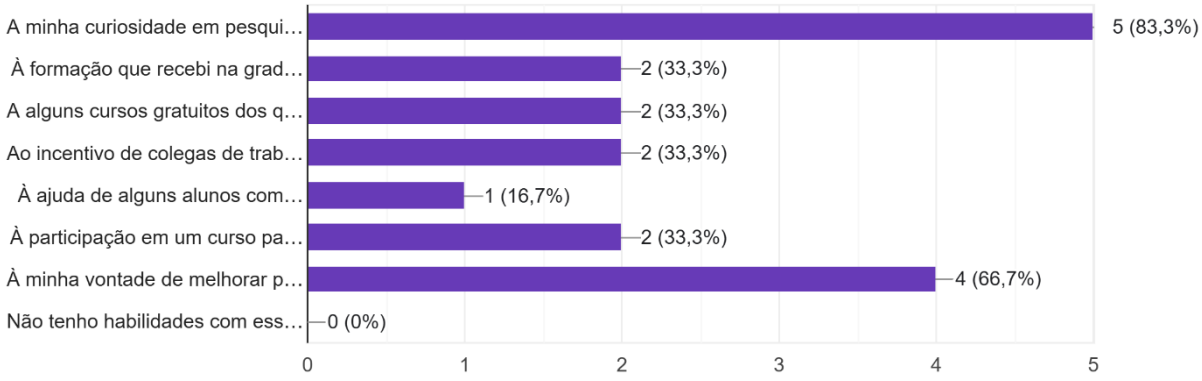
No entanto, o fato de alguns docentes restringirem o uso a contextos específicos, como apenas o planejamento ou apenas a sala de aula, sugere que essa competência ainda se encontra em diferentes níveis de desenvolvimento entre os participantes, evidenciando a necessidade de processos formativos que contribuam para ampliar e qualificar essa integração.

A pergunta 13 buscou identificar a que os participantes atribuem o desenvolvimento de suas habilidades na utilização das TIC. Estruturada como uma questão de múltipla escolha, permitiu que os participantes marcassem mais de uma alternativa, possibilitando compreender os diferentes fatores que contribuíram para a construção dessas habilidades ao longo de suas trajetórias.

As opções apresentadas incluíram: a curiosidade em pesquisar na internet e colocar em prática; a formação recebida na graduação; a participação em cursos gratuitos divulgados em redes sociais; o incentivo de colegas de trabalho que utilizam tecnologias digitais em suas aulas; a ajuda de alunos com maior domínio tecnológico; a participação em cursos pagos sobre tecnologias digitais na educação; a vontade de melhorar profissionalmente; além da opção de indicar a ausência de habilidades com essas tecnologias.

O objetivo dessa questão foi conhecer quais experiências, motivações e contextos formativos influenciam o desenvolvimento das competências digitais dos docentes, considerando tanto aspectos formais quanto informais de aprendizagem. As respostas obtidas são apresentadas no Gráfico 7.

Gráfico 7 – Fatores associados ao desenvolvimento das habilidades em TIC dos participantes



Fonte: elaborado pelo autor (2026).

A análise das respostas evidencia que a opção mais assinalada pelos participantes, com cinco registros, refere-se à curiosidade em pesquisar na internet e colocar em prática. Em seguida, aparece a opção relacionada à vontade de melhorar profissionalmente, com quatro registros. Na sequência, com dois registros cada, destacam-se as alternativas “a formação recebida na graduação”, “a participação em cursos gratuitos divulgados em redes sociais”, “o incentivo de colegas de trabalho que utilizam tecnologias digitais em suas aulas” e “a participação em cursos pagos sobre tecnologias digitais na educação”. Por fim, a opção relacionada à ajuda de alunos com maior domínio das tecnologias digitais foi indicada por um participante apenas.

Embora os itens com menor número de registros também componham o conjunto de fatores que influenciam o desenvolvimento de habilidades para o uso das TIC, destacam-se de forma mais expressiva, as duas opções com maior incidência nas respostas: a curiosidade em pesquisar e colocar em prática e a vontade de melhorar profissionalmente. Esses dados apontam para um movimento significativo de autonomia por parte dos docentes, evidenciando que o desenvolvimento de suas habilidades digitais está fortemente ancorado em iniciativas individuais, na busca ativa por aprendizagem e no interesse em aprimorar sua prática.

No entanto, esse cenário também suscita uma reflexão importante sobre as condições institucionais e estruturais oferecidas aos professores para o desenvolvimento de suas competências digitais. Ainda que a autonomia docente se apresente como um elemento relevante, ela não pode ser compreendida como única responsável por esse processo. Torna-se fundamental discutir o papel das redes de ensino na oferta de espaços formativos consistentes,

bem como a implementação de políticas públicas que assegurem não apenas o acesso às tecnologias, mas também oportunidades efetivas de formação continuada.

Essa discussão se torna ainda mais relevante quando relacionada à Meta 16 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), que estabeleceu como objetivo garantir formação continuada para todos os professores da Educação Básica e ampliar o número de docentes com formação em nível de pós-graduação. Apesar dos avanços registrados, os dados apresentados pela Agência Senado (2023) evidenciam que, em 2021, apenas 40% dos professores da Educação Básica haviam participado de cursos de formação continuada, demonstrando que a universalização desse direito ainda não foi alcançada. Dessa forma, os resultados desta pesquisa reforçam a importância de políticas públicas e ações institucionais que ampliem as oportunidades formativas, especialmente no contexto das TIC, de modo que o desenvolvimento das competências docentes não dependa exclusivamente de iniciativas individuais.

De modo geral, os dados desta segunda seção evidenciam que os participantes possuem amplo acesso às TIC, utilizam essas tecnologias frequentemente em seu cotidiano e demonstram familiaridade com o ambiente digital, estando inseridos em práticas próprias da cultura digital. As análises também revelam que as TIC já fazem parte de seus contextos pessoais e pedagógicos, embora em diferentes níveis de integração. Além disso, os resultados apontam que o desenvolvimento das habilidades digitais está fortemente relacionado à iniciativa individual dos docentes, marcada pela busca autônoma por aprendizagem e aperfeiçoamento profissional. No entanto, a pesquisa evidencia que o acesso e a familiaridade com as tecnologias não garantem sozinhos sua integração pedagógica de forma significativa, tornando fundamentais os processos formativos e o desenvolvimento de competências digitais para esse contexto.

A análise das próximas seções do questionário foi realizada com base na Análise de Conteúdo de Bardin. A partir da criação de categorias e subcategorias definidas a priori, conforme mencionado anteriormente, foi possível organizar as respostas dos participantes de acordo com suas respectivas categorias e subcategorias, bem como identificar a recorrência das ocorrências em cada uma delas, conforme apresentado no Quadro 5.

Quadro 5 – Frequência de respostas por categorias e subcategorias

Categoria	Subcategoria	Frequência	Participantes
Produção e Compartilhamento de Conteúdos Digitais	Produz e compartilha	5	P1, P2, P3, P4, P5
	Não produz	1	P6

Desafios na Integração das TIC	Infraestrutura	5	P1, P3, P4, P5, P6
	Dificuldades dos estudantes	5	P2, P3, P4, P5, P6
	Resistência à mudança	1	P2
Contribuições da Formação do IAT	Desenvolvimento digital	3	P1, P6, P5
	Ampliação de metodologias	2	P2, P4
	TIC como recurso pedagógico	3	P2, P4, P6
	TIC como elemento essencial	1	P5
	Contribuições limitadas ou ausentes	1	P3
Práticas de Orientação Ética e Crítica	Orientação ética	3	P1, P2, P6
	Desenvolvimento do pensamento crítico	3	P3, P4, P5, P2
Contribuições do Projeto Agência de Notícias	Protagonismo estudantil	6	P1, P2, P4, P4, P5, P6
	Desenvolvimento do letramento digital/midiático	2	P2, P4
	Não implementação	1	P6
Produtos Pedagógicos Desenvolvidos	Produções textuais/audiovisuais	4	P1, P2, P5, P3
	Projetos integrados	1	P4
	Ausência de produção	1	P6
Desenvolvimento de Multiletramentos e Pensamento Crítico	Integração teoria-prática	2	P2, P6
	Letramento digital / midiático	1	P3
	Pensamento crítico	1	P5
	Uso ético das TIC	1	P5
Aplicabilidade dos Conteúdos da Formação	Uso de recursos digitais	2	P2, P6
	Produção de conteúdo	3	P2, P3, P5
	Uso crítico e ético das TIC	1	P4

Fonte: elaborado pelo autor (2026).

Como pode ser observado no quadro, foram organizadas as oito categorias e suas respectivas subcategorias, juntamente à frequência de ocorrência das respostas de cada participante. A recorrência de algumas categorias e subcategorias evidencia elementos que se destacam nas respostas, contribuindo para a compreensão e análise dos dados gerados pelos

participantes.

O quadro demonstra algumas frequências de respostas que se destacam em determinadas categorias e subcategorias. Observa-se o registro de seis ocorrências na categoria Contribuições do Projeto Agência de Notícias, especificamente na subcategoria Protagonismo estudantil. A categoria Produção e Compartilhamento de Conteúdos Digitais, em sua subcategoria Produz e compartilha, apresenta cinco ocorrências, assim como a categoria Desafios na Integração das TIC, com as subcategorias Infraestrutura e Dificuldades dos estudantes, que também registraram cinco ocorrências. Outra frequência que merece destaque corresponde às quatro ocorrências identificadas na categoria Produtos Pedagógicos Desenvolvidos, em sua subcategoria Produções textuais/audiovisuais.

Essas ocorrências podem ser compreendidas como indicativos tanto das contribuições da formação para o desenvolvimento de práticas relacionadas às TIC quanto dos desafios enfrentados pelos professores na implementação do projeto. As demais categorias e subcategorias também apresentaram frequências de três, duas e uma ocorrência, evidenciando aspectos que, embora menos recorrentes, permanecem relevantes para a compreensão e a análise das respostas obtidas por meio do questionário.

A terceira seção do questionário, intitulada “Integração das Tecnologias da Informação e Comunicação em Sala de Aula”, compreende as questões de 14 a 19 e tem como objetivo compreender como os participantes integram as TIC em suas práticas pedagógicas no contexto escolar. Diferentemente das seções anteriores, esta etapa é composta exclusivamente por questões abertas, permitindo que os docentes apresentassem suas experiências, percepções, desafios e práticas de forma mais descritiva e reflexiva.

As questões abordam aspectos relacionados ao compartilhamento de produções pedagógicas na internet, aos desafios encontrados na integração das TIC ao cotidiano escolar, às **contribuições da formação do IAT** para o desenvolvimento das competências digitais, às práticas de orientação ética e crítica no uso das tecnologias, às experiências vinculadas ao projeto Agência de Notícias na Escola e aos produtos pedagógicos desenvolvidos pelos estudantes a partir das práticas docentes.

A pergunta 14 buscou identificar se os participantes já compartilharam na internet alguma atividade ou material pedagógico produzido para seus alunos. O objetivo dessa questão foi compreender em que medida os docentes utilizam os espaços digitais para produção e compartilhamento de conteúdos relacionados à sua prática pedagógica.

Por se tratar de uma questão aberta, sua análise foi realizada com base na Análise de Conteúdo, a partir da categoria **Produção e Compartilhamento de Conteúdos Digitais**. Para

a organização dos dados, foi elaborado o Quadro 6, estruturado com a categoria, subcategoria, unidade de registro e unidade de contexto. A unidade de registro corresponde aos elementos centrais identificados nas respostas dos participantes, enquanto a unidade de contexto à parte ou à totalidade da resposta apresentada, possibilitando uma compreensão mais ampla do sentido atribuído pelos docentes às suas falas. Assim, o quadro apresenta a organização das respostas dos participantes, permitindo visualizar os elementos que emergiram a partir da análise desta questão.

Quadro 6 – Produção e compartilhamento de atividades pedagógicas em TIC

CATEGORIA 1 - Produção e Compartilhamento de Conteúdos Digitais		
SUBCATEGORIA	**UNIDADE DE REGISTRO**	**UNIDADE DE CONTEXTO**
Produz e compartilha	compartilho no Instagram	P1: [...] compartilho no Instagram alguns momentos em sala de aula quando envolve dinâmicas e/ou atividades diferenciadas.
	divulgamos e postamos alguns materiais produção de resumos, quizes e games	P2: [...] faço parte da agência de notícias escola “fala aí, Sílvia” onde produzimos, divulgamos e postamos alguns materiais. Outro projeto escolar onde sou orientador é o “Educatec”, uma plataforma educacional que possui como finalidade o reforço no aprendizado escolar, por meio da produção de resumos, quizes e games [...].
	plataformas educacionais	P3: Atividades em plataformas educacionais.
	uso de plataformas digitais interativas	P4: [...] atividades diversas em plataformas de gamificação, além de atividades desenvolvidas em plataformas como o Padlet.
	postamos o processo e o resultado	P5: [...] realizamos anualmente a Feira de Ciências[...] e postamos o processo e o resultado desse trabalho grandioso feito por alunos e professores diversos.
Não produz	Não	Não

Fonte: elaborado pelo autor (2026).

Como pode ser observado no Quadro 6, dos seis participantes, cinco responderam que já compartilharam na internet alguma atividade ou material desenvolvido para seus alunos. P1 afirmou que costuma publicar, no Instagram, atividades realizadas em sala de aula, principalmente aquelas que envolvem dinâmicas ou metodologias diferenciadas. P2 destacou sua participação em projetos como a Agência de Notícias Escolar, voltada para a produção e

divulgação de conteúdos, além do projeto “Educatec”, plataforma educacional utilizada para reforço da aprendizagem, por meio da elaboração de resumos, quizzes e jogos educativos. P3 mencionou o compartilhamento de atividades em plataformas educacionais. Já P4 relatou a utilização de plataformas de gamificação e do Padlet para desenvolver e divulgar atividades pedagógicas. Por sua vez, P5 ressaltou a divulgação, em ambientes digitais, das atividades relacionadas à Feira de Ciências da escola, incluindo tanto o processo de desenvolvimento quanto os resultados produzidos por estudantes e professores.

Diante disso, é possível observar que a maioria dos participantes utiliza os espaços digitais não apenas para acesso a conteúdo, mas também para produzir, divulgar e compartilhar materiais relacionados às suas práticas pedagógicas. Os relatos evidenciam diferentes formas de utilização dessas tecnologias, envolvendo desde a publicação de atividades em redes sociais até o uso de plataformas educacionais, ambientes de gamificação e projetos escolares voltados à produção de conteúdos digitais. Dessa forma, é possível identificar que os docentes investigados já desenvolvem práticas de produção e compartilhamento em ambientes digitais, ainda que em diferentes níveis e contextos de utilização.

Nesse sentido, os dados dialogam com a compreensão de Moran (2013), ao afirmar que a inovação não se limita ao uso das tecnologias em si, mas à forma como o professor se apropria desses recursos para desenvolver propostas metodológicas que favoreçam a produção do conhecimento. Assim, pode ser observado que parte dos participantes já utiliza as TIC de maneira articulada às suas práticas pedagógicas, explorando possibilidades de criação, interação e compartilhamento de conteúdo em suas atividades pedagógicas.

A pergunta 15 buscou identificar quais desafios os participantes encontraram, ou ainda encontram, ao tentar integrar as TIC às suas práticas pedagógicas. Por meio de uma questão aberta, os docentes puderam relatar dificuldades, limitações e experiências vivenciadas nesse processo, permitindo perceber os principais fatores que interferem na integração das TIC. Para a análise das respostas, foi utilizada a Análise de Conteúdo, a partir da categoria Desafios na Integração das TIC, organizada em subcategorias apresentadas no Quadro 7.

Quadro 7 – Desafios encontrados pelos docentes na integração das TIC

CATEGORIA 2 - Desafios na Integração das TIC		
SUBCATEGORIA	**UNIDADE DE REGISTRO**	**UNIDADE DE CONTEXTO**
Infraestrutura	recursos e conectividade	P1: Limitações de recursos e conectividade.

	ineficiência da internet	P3: Ineficiência da internet no ambiente escolar [...].
	qualidade da internet qualidade e quantidades de dispositivos	P4: [...] qualidade da internet no escolar, qualidade e quantidades de dispositivos disponíveis na escola.
	internet que não funciona	P5: Desafios são inúmeros: o principal deles é internet que não funciona, não tem alcance bom,
	internet não é boa	P6: [...] A internet do colégio não é boa.
Dificuldades dos estudantes	ausência de conhecimento	P3: [...] ausência de conhecimento de alguns alunos sobre a manipulação das tecnologias.
	atenção dos discentes	P2: [...] difícil prender a atenção dos discentes a atividade educacional a ser realizada, frente às possibilidades presentes na ferramenta, principalmente competindo com o designer viciante das redes sociais.
	Dificuldade dos estudantes	P4: Dificuldade dos estudantes com algumas tecnologias e plataformas, [...].
	desatenção	P5: [...] desafio mais difícil de sanar é a desatenção, os alunos têm atenção dobrada em suas demandas nos celulares e tecnólogos afins, mas quando é conteúdo pedagógico não enche os olhos deles e nem estimula.
	aluno no foco da aula	P6: Tenho dificuldade em manter o aluno no foco da aula, pois eles acabam indo para páginas de jogos e redes sociais [...].
Resistência à mudança	resistência social	P2: [...] a principal dificuldade é enfrentar a ideia social que essas tecnologias estão diretamente relacionadas com a distração, assim a atividade a ser realizada seria de menor importância [...].

Fonte: elaborado pelo autor (2026).

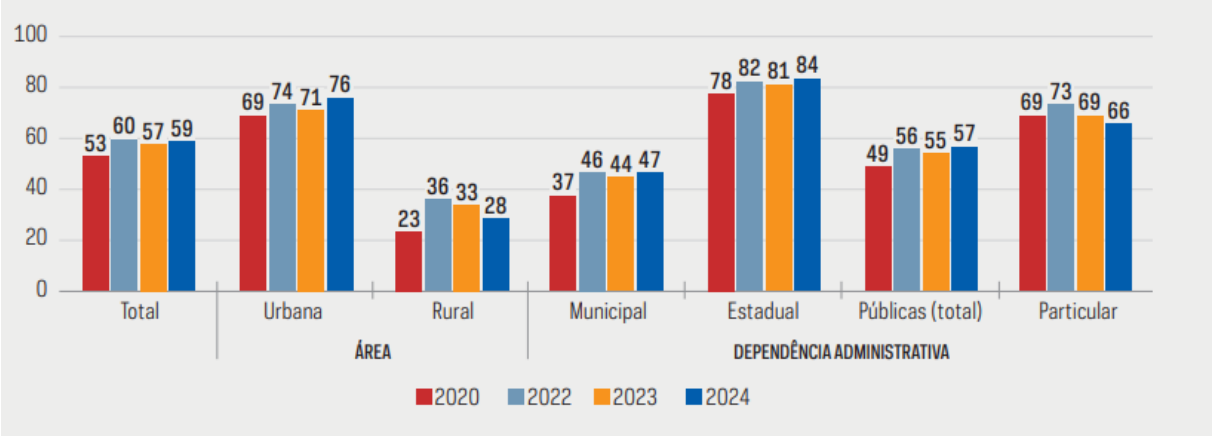
De acordo com os relatos dos participantes apresentados no Quadro 7, é possível perceber que as respostas com maior frequência dizem respeito aos desafios relacionados à infraestrutura da escola para uma conexão de internet de qualidade, especialmente no que se refere à ausência de recursos de conectividade que comprometem seu funcionamento, além da falta de dispositivos disponíveis no ambiente escolar. Nesse sentido, P5 afirmou que existem inúmeros desafios, sendo o principal deles a internet, que “não funciona” e “não tem alcance bom”. Para P4, a qualidade da internet no ambiente escolar constitui um desafio para a integração das TIC, tanto em relação à sua qualidade quanto à quantidade de dispositivos

disponíveis na escola. Na mesma perspectiva, P1 menciona limitações de recursos e conectividade, enquanto P3 também evidencia dificuldades relacionadas à infraestrutura e ao acesso à internet.

Diante disso, fica evidente que um dos maiores desafios para a integração das TIC por parte dos professores participantes da pesquisa está relacionado à disponibilidade de infraestrutura tecnológica e à qualidade da conexão com a internet nas escolas. Esse aspecto se mostra relevante, pois limita não apenas o acesso às tecnologias, mas também as possibilidades de utilização pedagógica desses recursos no cotidiano escolar.

Essa realidade dialoga com os dados da pesquisa TIC Educação 2024, que evidenciam avanços no acesso à internet e aos dispositivos digitais nas escolas brasileiras, especialmente entre 2020 e 2024, mas ainda com dificuldades estruturais. Segundo o estudo, 75% dos estudantes usuários de internet acessavam a rede na escola, utilizando principalmente computadores da instituição, como tablets, computadores de mesa e notebooks. No entanto, a pesquisa também aponta para a permanência de desigualdades estruturais, sobretudo nas regiões Norte e Nordeste, onde os percentuais de estudantes que acessam a internet por meio de computadores da escola ainda são significativamente inferiores aos registrados em outras regiões do país, como pode ser conferido no gráfico a seguir:

Gráfico 8 – Escolas que possuem computador e acesso à Internet para uso dos alunos, por área e dependência administrativa (2020–2024)



Fonte: CGI.br (2024).

Como se observa no Gráfico 8, embora tenha ocorrido ampliação do acesso à internet nas escolas, os dados revelam que apenas 62% das instituições possuíam dispositivos digitais disponíveis para uso dos estudantes em atividades educacionais, índice ainda menor em escolas localizadas em áreas rurais. Esses dados reforçam as falas dos participantes desta pesquisa, que

apontam a precariedade da conexão e a insuficiência de equipamentos como obstáculos para a integração das TIC às práticas pedagógicas.

Nesse contexto, percebe-se que, apesar dos avanços relacionados à conectividade nas escolas brasileiras, ainda persistem desafios estruturais que impactam diretamente o trabalho docente e as possibilidades de utilização das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a integração das TIC no contexto escolar não depende apenas da iniciativa dos professores ou de sua formação, mas também das condições materiais e tecnológicas efetivamente disponíveis nas instituições de ensino.

Nessa perspectiva, embora tenha ocorrido avanços importantes nos últimos anos, com relação à melhoria da conexão com a internet nas escolas, como aponta a pesquisa anteriormente mencionada, ainda é preciso avançar para conseguir implementar o acesso de qualidade em todas as escolas, principalmente naquelas mais distantes, que carecem de um olhar mais cuidadoso para essa questão, como demonstrado nesta pesquisa com professores de algumas cidades do Semiárido Nordeste II da Bahia, que ainda enfrentam dificuldades relacionadas à conectividade com a internet e à oferta das TIC.

Nesse sentido, algumas políticas públicas podem ser visualizadas como iniciativas que vêm contribuindo para ampliar o acesso às TIC no ambiente escolar, a exemplo do "Projeto Conectar para Educar", que realizou até 2024 a entrega de 148.804 tablets para estudantes do Ensino Médio da rede estadual da Bahia, garantindo aos alunos do 2º ano um dispositivo pessoal e exclusivo para fins pedagógicos, especialmente para utilização em sala de aula sob orientação dos professores (Santos; Souza; Moro, 2026). Dessa forma, observa-se um esforço por parte do poder público em promover a inclusão digital e fortalecer a integração das tecnologias às práticas pedagógicas, embora ainda persistam desafios relacionados à infraestrutura e à qualidade do acesso à internet nas unidades escolares.

Sendo assim, diante da necessidade de avanços na oferta e integração das TIC, principalmente por meio de uma conexão de qualidade à internet, algumas políticas públicas e legislações vêm sendo criadas com o objetivo de ampliar o acesso às TIC no contexto educacional. Entre essas iniciativas, destaca-se o Decreto nº 11.713, de 26 de setembro de 2023, que instituiu a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas (ENEC), com a finalidade de articular ações voltadas à universalização da conectividade de qualidade para uso pedagógico e administrativo nas escolas públicas da educação básica. Além disso, o decreto estabelece como objetivos a promoção da equidade de acesso às tecnologias digitais e o fortalecimento da aprendizagem digital por meio da ampliação do acesso à internet para estudantes, professores e gestores (Brasil, 2023).

Outra importante iniciativa é a Lei nº 15.360, de 25 de março de 2026, que dispõe sobre as condições mínimas das escolas públicas de educação básica e assegura, entre outros aspectos, o acesso à internet, laboratórios de informática devidamente equipados e infraestrutura adequada para o desenvolvimento das atividades educacionais. A legislação reforça a responsabilidade do poder público em garantir condições estruturais que favoreçam a integração das TIC ao processo de ensino e aprendizagem (Brasil, 2026).

Além das questões estruturais, os professores participantes da pesquisa também relataram dificuldades relacionadas ao processo de integração das TIC às práticas pedagógicas, especialmente no que se refere ao uso das tecnologias pelos estudantes. Os participantes P3 e P4 destacam a ausência de conhecimento e dificuldades dos estudantes na utilização de determinadas tecnologias e plataformas digitais. Já P2 ressaltou que uma das principais dificuldades é manter a atenção dos discentes nas atividades educacionais propostas, diante das diversas possibilidades oferecidas pelos dispositivos tecnológicos, sobretudo pela forte influência das redes sociais, cujo design é pensado para estimular o uso contínuo. Nesse mesmo sentido, P6 afirmou ter dificuldade em manter os alunos focados na aula, pois muitos acabam acessando páginas de jogos e redes sociais durante as atividades. Além disso, P2 também destacou que existe uma percepção social de que as tecnologias digitais estão diretamente associadas à distração, fazendo com que as atividades pedagógicas realizadas com o uso das TIC sejam vistas pelos estudantes como menos importantes.

A partir destas respostas, é possível inferir algumas questões centrais relacionadas ao processo de integração das TIC às práticas pedagógicas. A primeira delas diz respeito à necessidade de desenvolvimento das competências digitais dos estudantes. As falas dos participantes evidenciam que muitos alunos ainda apresentam dificuldades na utilização de tecnologias e plataformas digitais, demonstrando que o acesso aos dispositivos não garante, por si só, o domínio das competências necessárias para o uso pedagógico das tecnologias. Nesse contexto, torna-se necessário o desenvolvimento de práticas com intencionalidade pedagógica voltadas à formação dos estudantes para o uso consciente e significativo das TIC.

Conforme destacam Santos, Souza e Moro (2026), as competências digitais envolvem um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para utilizar e interagir com as TIC. Nessa perspectiva, Buckingham (2010) ressalta que o letramento digital vai além do domínio técnico ou instrumental das tecnologias, envolvendo também a capacidade de selecionar, interpretar e utilizar criticamente as informações disponíveis nos ambientes digitais. Dessa forma, é fundamental que os estudantes não apenas aprendam a utilizar esses recursos tecnológicos, mas também desenvolvam uma apropriação crítica e reflexiva.

Outro aspecto evidenciado compreende a necessidade de promover o uso crítico das TIC. Os relatos revelam a dificuldade de manter os estudantes focados nas atividades pedagógicas diante das múltiplas possibilidades de distração presentes nos dispositivos, especialmente as redes sociais e os jogos digitais. Essa realidade demonstra a importância de desenvolver nos estudantes uma consciência crítica acerca dos mecanismos utilizados pelas plataformas digitais para capturar e manter a atenção dos usuários, compreendendo que tais ambientes são estruturados a partir de estratégias de engajamento contínuo. Nesse contexto, Santos, Souza e Moro (2026) destacam que o uso das TIC na educação deve ocorrer de forma consciente, reflexiva e engajadora, favorecendo o desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e da construção de conhecimentos significativos. Assim, mais do que restringir o uso das tecnologias ou utilizar indiscriminadamente, é fundamental educar os estudantes para um uso ético, crítico e responsável desses recursos.

Outra questão observada relaciona-se à necessidade de construção de propostas metodológicas que integrem as TIC de forma significativa ao processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o uso das tecnologias não deve ocorrer apenas como recurso complementar, mas como elemento articulado aos objetivos pedagógicos e às metodologias de ensino. Moran (2013) destaca que a integração das tecnologias na educação ocorre em diferentes níveis, podendo ir desde seu uso para apoiar práticas já existentes até a reformulação mais ampla das metodologias e da organização pedagógica da escola. Dessa forma, a integração das TIC exige planejamento, intencionalidade pedagógica e mediação docente qualificada, para que as tecnologias possam efetivamente contribuir para a aprendizagem dos estudantes.

As perguntas 16 e 27, embora possuam enfoques distintos, apresentam aproximações temáticas que possibilitaram sua organização em uma mesma categoria analítica, denominada **Contribuições da Formação do IAT**. Enquanto a questão 16 direciona-se mais ao aprimoramento das competências digitais dos participantes, a questão 27 busca compreender as influências da formação na percepção dos docentes sobre o uso das TIC no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, ambas permitem analisar as contribuições da formação tanto no desenvolvimento profissional quanto na compreensão pedagógica acerca das TIC. Dessa forma, o Quadro 8 apresenta as respostas dos participantes para essas questões.

Quadro 8 – Contribuições da formação do IAT para as competências digitais e a utilização das TIC

CATEGORIA 3 - Contribuições da Formação do IAT

SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO
Desenvolvimento digital	conhecimento novo	P1: Agrega muito conhecimento novo.
	competências foram aprimoradas	P5: Muitas competências foram aprimoradas, direcionamento de conhecimentos e conteúdos, uso e maneiras de trabalhar as tic em sala de aula, discussões e trocas riquíssimas, [...].
Ampliação de metodologias	novas ideias, contatos e possibilidades.	P2: [...] apresentação de outras iniciativas de docentes, gerando assim novas ideias, contatos e possibilidades.
	melhorar a formação e atuação dos professores	P4: O IAT vem sempre buscando inserir as novas tecnologias e novidades do mundo atual, através de cursos que visam melhorar a formação e atuação dos professores da Rede.
TIC como recurso pedagógico	aperfeiçoamento do modo como utilizo as TIC	P2: Percebo as formações como um reforço e aperfeiçoamento do modo como utilizo as TIC na docência.
	aperfeiçoamento da utilização das TIC	P4: [...] a formação colaborou com o aperfeiçoamento da utilização das TIC no processo de ensino-aprendizagem.
	mudança na prática docente novos usos pedagógicos	P6: Influenciou na maneira de usar tecnologias na sala de aula. [...] ferramentas que não conhecia e novos usos pedagógicos.
TIC como elemento essencial	valorização das TIC como necessidade educacional	P5: Sem tecnologia não há ciência, a ciência é o meio pelo qual estamos avançando na sociedade, tudo isso é aprendizado e aprendizagens, principalmente na escola devemos aprender e incentivar e investir no uso consciente das Tics, [...].
Contribuições limitadas ou ausentes	não contribuiu muito	P3: [...] não contribuiu muito, apenas uma palestra foi proveitosa, pois aprendemos algumas dicas para montarmos um Podcast no colégio. No entanto, nenhum material chegou ou os cursos foram aprofundados, já participei de duas formações que mantiveram a mesma linha introdutória de como montar uma agência na escola. Nada de efetivo ou concreto [...].

Fonte: elaborado pelo autor (2026).

Conforme pode ser observado no Quadro 8, as respostas das duas perguntas foram organizadas na categoria **Contribuições da Formação do IAT** e distribuídas em subcategorias para fins de análise. No que se refere à subcategoria **Desenvolvimento digital**, foram

identificados dois registros nas respostas dos participantes, evidenciando percepções relacionadas ao aprimoramento de conhecimentos e competências digitais a partir da formação ofertada.

Nesse sentido, P1 destacou que a formação agregou novos conhecimentos para sua atuação profissional. De forma semelhante, P5 ressaltou que a experiência formativa contribuiu para o aprimoramento de diversas competências, especialmente no direcionamento de conhecimentos, na ampliação das formas de utilização das TIC em sala de aula e nas discussões e trocas de experiências realizadas ao longo da formação.

A partir dessas respostas, é possível perceber que, para esses participantes, o processo formativo apresentou contribuições significativas para o desenvolvimento profissional, especialmente no fortalecimento de competências relacionadas à integração das TIC às práticas pedagógicas. Além do desenvolvimento técnico, as respostas evidenciam a importância das trocas de experiências e da construção coletiva de conhecimentos no contexto formativo, aspecto que dialoga com Imbernón (2010), ao defender que a formação continuada deve favorecer o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, potencializando práticas colaborativas capazes de transformar a atuação docente.

Em relação à subcategoria **Ampliação de metodologias**, foram identificados dois registros nas respostas dos participantes. P2 destacou que a formação possibilitou o contato com experiências e iniciativas desenvolvidas por outros docentes, favorecendo o surgimento de novas ideias, possibilidades de atuação e trocas entre os participantes. Já P4 ressaltou que o IAT busca constantemente inserir tecnologias e tendências contemporâneas em suas formações, por meio de cursos voltados ao aprimoramento da formação e da atuação dos professores da rede estadual de ensino.

Nesse sentido, Nóvoa (2022) destaca que integrar o digital ao trabalho docente vai além da simples incorporação de tecnologias, exigindo dos professores a capacidade de compreender e integrar as transformações nos modos de pensar, agir e se relacionar produzidas pela cultura digital no ambiente escolar.

As respostas dos participantes evidenciam aspectos positivos relacionados ao processo formativo, especialmente no que se refere à ampliação das possibilidades metodológicas para utilização das TIC nas práticas pedagógicas. As falas revelam a importância das trocas de experiências entre os docentes como elemento que favorece a construção de novas ideias, adaptações de estratégias de ensino e ampliação das práticas mediadas pelas TIC. Além disso, os participantes reconhecem a relevância das formações promovidas pelo IAT ao abordarem temáticas contemporâneas relacionadas às tecnologias, contribuindo para o desenvolvimento

profissional dos professores da rede de ensino.

No que se refere à subcategoria **TIC como recurso pedagógico**, foram identificados três registros nas respostas dos participantes. P2 percebe a formação como um espaço de reforço e aperfeiçoamento das formas de utilização das TIC em sua prática docente. De maneira semelhante, P4 destacou que a formação contribuiu para qualificar o uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. Já P6 evidenciou que a experiência formativa influenciou sua maneira de utilizar as tecnologias em sala de aula, além de possibilitar o conhecimento de recursos e de diferentes possibilidades de uso pedagógico das TIC.

De acordo com as repostas destes participantes, é possível considerar que a formação promovida pelo IAT possibilitou aos docentes superar uma visão meramente instrumental das tecnologias, passando a compreendê-las como recursos articulados à intencionalidade pedagógica. O reforço, o aperfeiçoamento e a descoberta de novas possibilidades de uso das TIC, mencionados pelos participantes, sugerem que a formação se constituiu como um espaço de ressignificação da prática docente, no qual o foco deixa de estar apenas na tecnologia em si e passa a se voltar para o processo de ensino e aprendizagem.

Essa compreensão dialoga com Kenski (2012), ao afirmar que, para que as TIC possam promover mudanças no processo educativo, é necessário que sejam compreendidas e incorporadas pedagogicamente, considerando tanto as especificidades do ensino quanto das próprias tecnologias. Nesse sentido, as respostas evidenciam que a formação contribuiu para ampliar a percepção dos docentes sobre as possibilidades pedagógicas das TIC e sobre a importância de sua utilização de forma planejada e significativa.

Já em relação à subcategoria **TIC como elemento essencial**, foi identificado um registro. P5 destacou a importância das tecnologias para o avanço da ciência e da sociedade, compreendendo as TIC como elementos fundamentais no contexto educacional. Além disso, o participante enfatizou a necessidade de aprender, incentivar e investir no uso consciente dessas tecnologias no ambiente escolar.

Nesse sentido, o participante compreende as TIC como elementos fundamentais para o avanço social, científico e educacional, evidenciando e trazendo uma percepção ampliada sobre o papel das tecnologias na sociedade contemporânea e no ambiente escolar. Ao defender a necessidade de aprender, incentivar e investir no uso consciente das TIC, o participante demonstra reconhecer que as tecnologias não se limitam a ferramentas técnicas, mas constituem processos que transformam a produção social, cultural e intelectual da sociedade, conforme aponta Castells (1999). Nesse sentido, sua fala revela uma compreensão das TIC como elementos que influenciam diretamente as formas de produção do conhecimento, comunicação

e aprendizagem.

Por fim, na subcategoria **Contribuições limitadas ou ausentes**, foi identificado um registro na resposta de P3. O participante avaliou que a formação contribuiu de maneira limitada para sua prática, destacando que apenas uma das palestras apresentou elementos considerados mais proveitosos, especialmente em relação à produção de podcast no contexto escolar. Além disso, apontou a ausência de materiais e de aprofundamento nos cursos ofertados, ressaltando que as formações das quais participou mantiveram um caráter mais introdutório, sem apresentar ações ou resultados considerados mais concretos para sua atuação pedagógica.

De acordo com essa resposta, é possível perceber alguns elementos críticos em relação ao processo formativo, pois embora o participante reconheça momentos considerados proveitosos, como uma das palestras realizadas, também evidencia limitações na formação como um todo, especialmente no que se refere à falta de aprofundamento das discussões e à ausência de materiais que pudessem oferecer maior suporte ao aprendizado e contribuir de forma mais efetiva para sua prática com os estudantes.

Nesse sentido, trazer essa criticidade e considerar a percepção do participante torna-se fundamental para o processo de construção e aprimoramento das formações, levando em conta as expectativas, necessidades e realidades vivenciadas pelos professores. Essa compreensão dialoga com Imbernón (2010, p. 32), ao afirmar que "considera-se fundamental que, no momento de planejar a formação, executá-la e avaliar seus resultados, os professores participem de todo o processo e que suas opiniões sejam consideradas."

A pergunta 17 buscou conhecer de que maneira os participantes orientam seus alunos para a produção e o uso crítico, ético e responsável das TIC. Por meio dessa questão aberta, os docentes puderam relatar práticas, estratégias e orientações desenvolvidas no cotidiano escolar voltadas à formação dos estudantes para uma utilização mais consciente das tecnologias. O objetivo da questão foi identificar como os professores abordam aspectos relacionados à ética, à criticidade, à responsabilidade e ao uso adequado das TIC no processo educativo. Suas respostas foram organizadas na categoria **Práticas com Orientação Ética e Crítica** e em duas subcategorias, para sua análise: **Orientação ética** e **Desenvolvimento do pensamento crítico**, conforme apresenta o Quadro 9.

Quadro 8 – Práticas de orientação ética e crítica para o uso das TIC

CATEGORIA 4 - Práticas com Orientação Ética e Crítica		
SUBCATEGORIA	**UNIDADE DE**	**UNIDADE DE CONTEXTO**

	REGISTRO	
Orientação ética	compromisso com a verdade	P1: Sempre no sentido de responsabilidade e compromisso com a verdade.
	uso das TIC uso indiscriminado recebemos diversas problemáticas	P2: [...] o uso das TIC é indispensável no mundo digital em que vivemos, [...] em contrapartida ao seu uso indiscriminado recebemos diversas problemáticas, indo de perda de tempo e procrastinação até problemas graves como ansiedade crônica e depressão.
	situações do cotidiano	P6: Através de palestras e exemplo de situações do cotidiano.
Desenvolvimento do pensamento crítico	curadoria dos dados utilizados	P3: Sempre reforço a necessidade de curadoria dos dados utilizados, pesquisas intensas e imparcialidade.
	senso crítico e responsável	P4: [...] necessário conhecer as potencialidades das mesmas e avaliar o melhor uso, sempre com o senso crítico e responsável.
	responsabilidade da msg e notícia a ser passada	P5: [...] direciono os valores e éticas individuais e coletivas, é um desafio enorme, sempre faço rodas de debate, discussões, ajustes nas propostas e produções dos alunos, afinal não é só a produção sem conteúdo, tem o direcionamento e alcance que se deseja, tudo isso atrelado a responsabilidade da msg e notícia a ser passada.
	pensamento crítico, colaboração e resolução de problemas	P2: [...] a agência enquanto metodologia ativa propícia o pensamento crítico, colaboração e resolução de problemas.

Fonte: elaborado pelo autor (2026).

De acordo com as respostas dos participantes apresentadas no quadro, três registros foram inseridos na subcategoria **Orientação ética**, considerando as falas que indicaram estratégias desenvolvidas pelos professores para orientar os estudantes quanto aos cuidados éticos necessários na utilização das TIC. Nesse sentido, P1 destacou a importância de orientar os alunos para o uso das tecnologias com responsabilidade e compromisso com a veracidade das informações. P2 ressaltou que, embora as TIC sejam indispensáveis na sociedade contemporânea, seu uso indiscriminado pode gerar diferentes problemáticas, como perda de tempo, procrastinação e até impactos relacionados à saúde emocional dos estudantes. Já P6 mencionou a realização de palestras e a utilização de situações do cotidiano como formas de conscientizar os alunos sobre o uso responsável das tecnologias.

Nessa perspectiva, é possível considerar o trabalho realizado pelos professores no sentido de desenvolver nos estudantes uma postura mais consciente, responsável e ética diante do uso dessas tecnologias. As respostas evidenciam uma preocupação que vai além do uso técnico das TIC, envolvendo também aspectos relacionados à responsabilidade no compartilhamento de informações, aos impactos do uso excessivo das tecnologias e à formação dos estudantes para uma convivência mais saudável nos ambientes digitais.

Essa compreensão dialoga com as discussões presentes no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Digital (Lei nº 15.211/2025), documento que reforça a importância de preparar crianças e adolescentes para navegar nos ambientes digitais de maneira consciente e segura. Conforme destaca Cavalieri (2026), a cidadania digital constitui um elemento fundamental nesse processo, especialmente quando a escola reconhece seu papel na orientação dos estudantes sobre a forma como se relacionam e atuam no espaço on-line. Dessa forma, as práticas mencionadas pelos participantes demonstram uma preocupação com a formação integral dos estudantes também no contexto da cultura digital.

Com relação à subcategoria **Desenvolvimento do pensamento crítico**, foram inseridas quatro respostas que dialogam com a preocupação dos docentes em promover nos estudantes uma postura mais reflexiva, crítica e responsável diante das informações e conteúdos produzidos e compartilhados nos ambientes digitais. Nesse sentido, P3 destacou a importância da curadoria das informações utilizadas pelos estudantes, incentivando pesquisas mais aprofundadas e o desenvolvimento da imparcialidade na análise dos dados. De forma semelhante, P4 ressaltou a necessidade de compreender as potencialidades das tecnologias e avaliar criticamente as melhores formas de utilização das TIC.

Já P5 enfatizou o trabalho voltado à discussão de valores éticos individuais e coletivos, por meio de rodas de conversa, debates e acompanhamento das produções realizadas pelos estudantes, destacando a preocupação não apenas com a produção em si, mas também com a responsabilidade em relação ao conteúdo e à mensagem divulgada. Por sua vez, P2 apontou que a utilização da agência de notícias como metodologia ativa favorece o desenvolvimento do pensamento crítico, da colaboração e da resolução de problemas entre os estudantes.

Diante disso, as respostas dos participantes dialogam com o Objetivo 7 da Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), ao estabelecer a necessidade de:

> Promover a educação digital com a garantia de conectividade de alta velocidade para fins pedagógicos, inclusive com redes internas wi-fi, e dos conteúdos das 3 (três) dimensões estabelecidas na Base Nacional Comum

> Curricular (BNCC) — pensamento computacional, mundo digital e cultura digital —, para aprendizagem das suas competências e habilidades de forma segura, responsável, ética, crítica e criativa, e a integração das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) à educação, para melhoria da aprendizagem, equidade e inclusão (Brasil, 2026).

Diante disso, as falas dos docentes evidenciam uma preocupação não apenas com o uso das tecnologias em si, mas também com a formação dos estudantes para uma atuação mais consciente, reflexiva e responsável nos ambientes digitais. Nesse sentido, as práticas relatadas pelos participantes, como debates, orientação sobre curadoria de informações, reflexão ética e desenvolvimento do pensamento crítico, aproximam-se das diretrizes propostas pelo novo PNE ao reconhecer a importância da cultura digital e da educação para o uso das tecnologias. Conforme destacam Gomes *et al*. (2025), diferentemente do PNE de 2014, em que as TIC apareciam mais associadas à promoção da aprendizagem, inclusão e equidade, a proposta do novo Plano Nacional de Educação amplia essa compreensão ao incorporar a educação digital como um processo mais abrangente, alinhado às dimensões da BNCC relacionadas ao pensamento computacional, ao mundo digital e à cultura digital.

As perguntas 18 e 29 buscaram compreender as contribuições do projeto Agência de Notícias na Escola para o desenvolvimento dos estudantes, a partir da percepção dos docentes que atuam em sua orientação. Enquanto a questão 18 procurou identificar de que maneira o projeto tem contribuído para o desenvolvimento do letramento digital dos estudantes, a questão 29 voltou-se para as possíveis mudanças observadas na autonomia, no senso crítico e na autoestima dos alunos após a implementação das práticas propostas pela agência de notícias.

Por meio dessas questões, os participantes puderam relatar experiências, práticas e aprendizagens construídas no desenvolvimento do projeto, especialmente no que se refere à produção de conteúdos, ao uso das TIC, à participação dos estudantes e à formação crítica diante das informações e mídias digitais. Considerando a aproximação temática entre as duas perguntas, ambas foram organizadas na categoria **Contribuições do Projeto Agência de Notícias**, possibilitando uma análise integrada das percepções dos docentes sobre as contribuições do projeto no desenvolvimento dos estudantes.

Para a análise dessas perguntas, foi utilizada a categoria **Contribuições do Projeto Agência de Notícias**, bem como as subcategorias **Protagonismo estudantil**, **Desenvolvimento do letramento digital/midiático**, **Participação indireta** e **Não implementação**, as quais auxiliaram na categorização das respostas para sua análise, conforme apresentado no Quadro 10.

Quadro 9 – Contribuições do Projeto Agência de Notícias para o desenvolvimento do letramento digital

CATEGORIA 5 - Contribuições do Projeto Agência de Notícias		
SUBCATEGORIA	**UNIDADE DE REGISTRO**	**UNIDADE DE CONTEXTO**
Protagonismo estudantil	engajamento e criatividade dos alunos	P1: Percebe-se muito engajamento e criatividade dos alunos. Eles demonstram muita capacidade de inovação.
	confiantes e estimulados a criar, pesquisar e expressar suas opiniões	P3: Toda a instrução passada a eles contribui para uma autonomia e senso crítico. Os alunos passam a se sentir confiantes e estimulados a criar, pesquisar e expressar suas opiniões.
	desenvolvimento crítico, engajamento e compreensão	P4: [...] já tem produzido desenvolvimento crítico, engajamento e compreensão é um olhar diferente quanto a produção e veiculação de informações [...].
	sentimento de protagonismo	P4: [...] já foi possível observar o sentimento de protagonismo, pertencimento ao processo criativo, motivação e responsabilidade.
	já refletem, produzem arte	[...] Os alunos já refletem, produzem arte e discutem entre eles problemas sociais, mudanças necessárias, isso é um avanço.
	maior interesse dos alunos	P6: [...] alguns alunos começaram a se interessar mais pelas aulas.
Desenvolvimento do letramento digital/midiático	ideia de responsabilidade na comunicação	P2: [...] O desenvolvimento da ideia de responsabilidade na comunicação e "consequências" no mundo digital, onde devem atentar-se às pautas, termos, imagens.
	oportunidade excelente para trabalhar esse letramento	P4: [...] a implantação das Agências De Notícias nas Escolas, se constituem numa oportunidade excelente para trabalhar esse letramento.
Participação indireta	alinhamento e cursos para alunos	P5: [...] faço trabalho de coordenação, alinhamento e cursos para alunos das agências, [...].
Não implementação	falta de recurso e parceria da escola	P6: Ainda não conseguir implementar por causa a falta de recurso e parceria da escola

Fonte: elaborado pelo autor (2026).

De acordo com as respostas apresentadas no quadro, foram identificados seis registros inseridos na subcategoria **Protagonismo estudantil**. Parte significativa dos participantes

indicou que o projeto tem contribuído principalmente para o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes, especialmente no que se refere à participação ativa na produção e apropriação das atividades propostas no contexto do projeto. P1 destacou o engajamento, a criatividade e a capacidade de inovação demonstrada pelos estudantes durante o desenvolvimento das atividades. Com uma ideia parecida, P3 ressaltou que as orientações realizadas no projeto contribuem para o fortalecimento da autonomia e do senso crítico dos alunos, fazendo com que se sintam mais confiantes, estimulados a pesquisar, criar e expressar suas opiniões.

Na mesma perspectiva, P4 apontou que o projeto tem favorecido o desenvolvimento do pensamento crítico, do engajamento e de uma compreensão mais reflexiva acerca da produção e circulação das informações. Além disso, o participante evidenciou sentimentos de protagonismo, pertencimento, motivação e responsabilidade por parte dos estudantes, destacando ainda que os alunos passaram a refletir, produzir e discutir questões sociais de maneira mais participativa. Já P6 afirmou que o projeto despertou maior interesse de alguns estudantes pelas aulas, indicando um envolvimento mais significativo com as atividades propostas.

As falas dos participantes evidenciam que os estudantes passaram a assumir um papel mais ativo na produção de conteúdos, na organização das atividades e na participação das ações desenvolvidas pela Agência de Notícias. Além disso, os docentes destacam aspectos relacionados à autonomia, à criatividade, ao envolvimento nas produções midiáticas e ao fortalecimento da participação dos alunos nos processos de comunicação e compartilhamento de informações no ambiente escolar. Nessa perspectiva, Leite (2022) destaca que o uso das TDIC na educação pode favorecer processos de inovação pedagógica, contribuindo para o protagonismo e o engajamento dos estudantes nos processos de ensino e aprendizagem. Assim, as respostas dos participantes indicam que o projeto tem possibilitado aos estudantes uma participação mais ativa e reflexiva nas atividades escolares, favorecendo não apenas o uso das tecnologias, mas também a construção de experiências de aprendizagem mais significativas e participativas.

Para a subcategoria **Desenvolvimento do letramento digital/midiático**, foram selecionadas duas respostas que dialogam entre si e podem ser interpretadas a partir da perspectiva da formação dos estudantes para o uso consciente, crítico e responsável das tecnologias e mídias digitais. Nesse sentido, P2 destacou que o projeto contribui para desenvolver nos alunos a compreensão sobre responsabilidade na comunicação e sobre as consequências das ações realizadas no ambiente digital, levando-os a refletir sobre aspectos relacionados às pautas, linguagem e imagens utilizadas nas produções. De forma semelhante,

P4 ressaltou que a implantação das Agências se constitui como uma importante oportunidade para o desenvolvimento do letramento digital e midiático dos estudantes.

Diante disso, é possível considerar algumas contribuições do projeto para o desenvolvimento do letramento digital, especialmente em aspectos relacionados ao senso crítico e aos cuidados dos estudantes com as produções realizadas nos ambientes digitais. As falas dos participantes evidenciam uma preocupação com a responsabilidade na comunicação, com a análise das informações e com a reflexão sobre as consequências das ações no espaço digital.

No entanto, é importante ressaltar que a apropriação do letramento digital envolve dimensões mais amplas do que apenas o domínio técnico ou os cuidados no uso das tecnologias. Nessa perspectiva, Buckingham (2010) destaca que o letramento digital vai além da aprendizagem funcional dos recursos tecnológicos, envolvendo também a capacidade de localizar, selecionar, avaliar e utilizar criticamente as informações, compreendendo os interesses, contextos e relações sociais presentes nos conteúdos digitais. Assim, as respostas dos participantes indicam que o projeto pode contribuir para o desenvolvimento de práticas mais reflexivas e críticas dos estudantes diante das mídias e informações que circulam nos ambientes digitais.

Duas outras subcategorias também foram utilizadas para a análise das respostas, sendo elas **Participação indireta** e **Não implementação**, considerando as especificidades das falas dos participantes. Em relação à subcategoria **Participação indireta**, P5 afirmou atuar no trabalho de coordenação, alinhamento e realização de cursos voltados aos estudantes participantes das agências, indicando uma contribuição mais relacionada ao acompanhamento e suporte das ações desenvolvidas no projeto. Já na subcategoria **Não implementação**, P6 relatou que ainda não conseguiu implementar a proposta da Agência de Notícias em sua escola devido à falta de recursos e de parceria institucional, evidenciando dificuldades estruturais e de apoio para o desenvolvimento da iniciativa.

A pergunta 19 buscou identificar quais produções foram desenvolvidas pelos estudantes a partir das práticas pedagógicas realizadas pelos docentes participantes da pesquisa, especialmente aquelas mediadas pelas TIC e vinculadas ao projeto Agência de Notícias na Escola. A intenção foi compreender de que maneira essas experiências têm possibilitado aos alunos assumir um papel mais ativo na construção de conteúdos e no uso das tecnologias em situações de aprendizagem. Para isso, os participantes apresentaram diferentes tipos de produções desenvolvidas no contexto escolar, envolvendo conteúdos digitais, produções midiáticas, materiais educativos e outras práticas pedagógicas mediadas pelas tecnologias.

As respostas desta pergunta foram organizadas na categoria **Produtos Pedagógicos Desenvolvidos** e nas subcategorias **Produções textuais/audiovisuais**, **Projetos integrados** e **Ausência de produção**, conforme pode ser conferido no Quadro 11.

Quadro 10 – Produtos pedagógicos desenvolvidos pelos estudantes a partir das práticas docentes

CATEGORIA 6 - Produtos Pedagógicos Desenvolvidos		
SUBCATEGORIA	**UNIDADE DE REGISTRO**	**UNIDADE DE CONTEXTO**
Produções textuais/audiovisuais	vídeos, documentários, infográficos	P1: Vídeos, documentários e infográficos.
	games, questionários, produção de álbuns, trabalhos científicos	P2: [...] Existem várias outras pequenas produções como alguns games, questionários, produção de álbuns, trabalhos científicos, dentre outros.
	podcasts, notícias, vídeos, propagandas	P5: Podcasts, cards, notícias, vídeos, propagandas e afins.
	reportagens, vídeos, comunicações institucionais	P3: Reportagens, vídeos informativos, comunicações internas e divulgações de projetos educacionais promovidos pela instituição e rede.
Projetos integrados	trabalhos de pesquisas diversas	P4: Ao longo dos anos muito já foi construído, porém ainda é pouco diante do desejável. Mas posso citar trabalhos de pesquisas diversas.
Ausência de produção	Nenhum	P6: Nenhum

Fonte: elaborado pelo autor (2026).

De acordo com os registros apresentado no Quadro 11, para a subcategoria **Produções textuais/audiovisuais**, foram registradas quatro respostas dos participantes. P1 destacou a produção de vídeos, documentários e infográficos desenvolvidos pelos estudantes no contexto das atividades pedagógicas. Da mesma forma, P2 mencionou diferentes produções elaboradas pelos alunos, como games, questionários, álbuns e trabalhos científicos, evidenciando a diversidade de recursos e linguagens utilizadas nas práticas desenvolvidas. Já P5 ressaltou a elaboração de podcasts, cards, notícias, vídeos e propagandas, demonstrando o envolvimento dos estudantes com produções voltadas à comunicação e às mídias digitais. Com resposta parecida, P3 apontou a realização de reportagens, vídeos informativos, comunicações internas

e divulgações de projetos educacionais promovidos pela escola e pela rede de ensino.

Diante disso, essas respostas apresentam uma série de produções desenvolvidas pelos estudantes em diferentes mídias e contextos, a partir das práticas pedagógicas realizadas pelos professores orientadores do projeto. Esses resultados evidenciam que as atividades propostas têm favorecido espaços de criação, expressão e participação dos alunos, possibilitando o desenvolvimento de competências relacionadas à comunicação, à autoria, à criatividade e ao uso das tecnologias digitais. Além disso, as produções mencionadas demonstram que os estudantes não assumem apenas uma posição de consumidores de informações, mas também de produtores de conteúdos, participando de maneira mais ativa dos processos de construção e compartilhamento do conhecimento.

Nesse sentido, Moran (2007) destaca que as tecnologias ampliam as possibilidades de pesquisa, autoria, comunicação e compartilhamento em rede, favorecendo processos colaborativos e a multiplicação de espaços e tempos de aprendizagem. Assim, as produções apresentadas pelos participantes indicam que as práticas desenvolvidas têm possibilitado aos estudantes experiências mais participativas e autorais, mediadas pelas TIC.

Os resultados apresentados nesta seção demostram que os professores participantes da pesquisa têm buscado integrar as TIC às suas práticas pedagógicas de diferentes formas, utilizando recursos digitais para produzir, compartilhar e desenvolver atividades com os estudantes. As respostas evidenciam experiências positivas relacionadas ao uso das tecnologias, à ampliação das metodologias de ensino e ao desenvolvimento de projetos como a Agência de Notícias na Escola, que tem contribuído para o protagonismo, a criatividade e a participação dos alunos. Ao mesmo tempo, os participantes também relataram desafios importantes, principalmente relacionados à infraestrutura das escolas, à qualidade da internet e às dificuldades dos estudantes no uso crítico e consciente das tecnologias. Além disso, a formação promovida pelo IAT foi reconhecida como um espaço relevante para o aprimoramento das competências digitais e para a reflexão sobre novas possibilidades pedagógicas com as TIC, ainda que alguns participantes tenham apontado limitações em relação ao aprofundamento da formação ofertada.

A quarta seção deste estudo, intitulada “Relevância e Aplicabilidade da Formação”, reúne as análises das questões 20 a 29 do questionário, buscando compreender as percepções dos participantes acerca das contribuições da formação promovida pelo IAT para sua atuação pedagógica com as TIC. As perguntas contemplam tanto aspectos relacionados à trajetória formativa dos docentes quanto elementos voltados à relevância e aplicabilidade da formação nas práticas desenvolvidas com os estudantes.

A seção é composta por questões abertas e fechadas, permitindo analisar tanto dados objetivos quanto as percepções e experiências dos participantes sobre a formação. Entre os aspectos investigados, destacam-se a participação em cursos de formação continuada na área das TIC, a relevância dos conteúdos abordados, a aplicabilidade dos conhecimentos desenvolvidos nas práticas pedagógicas e as contribuições da formação para o trabalho com competências digitais, cultura digital e uso ético das tecnologias.

Cabe destacar que algumas perguntas desta seção, especialmente as questões 27 e 29, já foram analisadas na seção anterior, em razão de sua aproximação temática com categorias relacionadas às contribuições da formação do IAT e ao projeto Agência de Notícias na Escola. Dessa forma, nesta seção, as análises serão feitas a partir da compreensão sobre a relevância e a aplicabilidade da formação no contexto da prática pedagógica dos participantes.

A primeira pergunta buscou identificar se os professores já haviam participado de algum curso de formação continuada na área das TIC, bem como conhecer quais formações foram realizadas. Essa questão contribui para a compreensão do percurso formativo dos docentes no campo das tecnologias, permitindo identificar os temas e áreas de maior interesse entre os participantes. Além disso, essas informações são relevantes para compreender as demandas, necessidades e interesses dos professores em relação à formação continuada, fornecendo elementos importantes para a análise de seu envolvimento com processos formativos voltados à integração das TIC nas práticas pedagógicas.

De acordo com as respostas dos participantes, pode ser observado que a maioria já participou de alguma formação continuada relacionada às TIC. P1 relatou possuir uma trajetória formativa mais ampla na área, iniciada ainda na adolescência, com cursos de informática e computação básica, além de formações mais recentes voltadas ao uso de inteligência artificial, recursos educacionais digitais e educação midiática. Já P2 informou ter participado de cursos relacionados à educação digital e midiática e ao uso de tecnologias na educação.

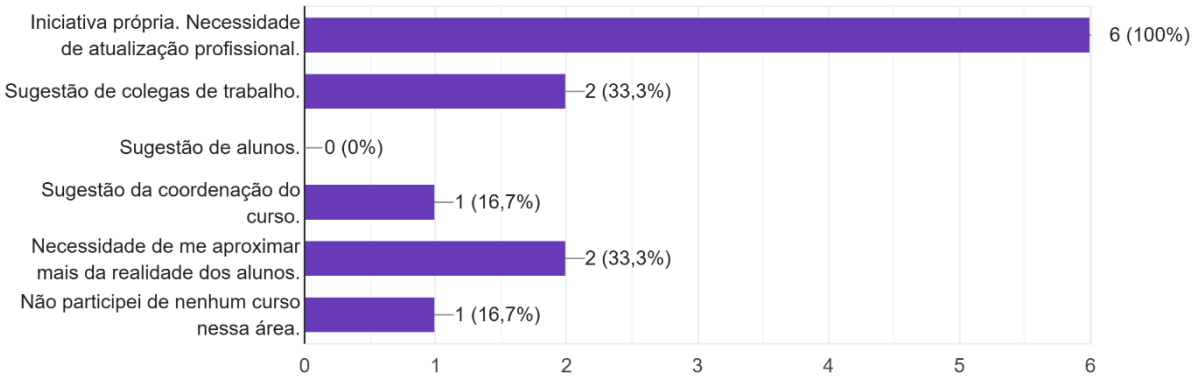
P3 e P4 destacaram sua participação em formações vinculadas ao projeto Agência de Notícias, promovidas pelo IAT, sendo que P4 também mencionou a realização de outro curso on-line recente na área. Já P6 relatou participação em formações sobre educação midiática e implementação da BNCC Computação. Apenas P5 afirmou não ter participado anteriormente de cursos dessa natureza, mas informou estar cursando, no momento da pesquisa, a formação Agências de Notícias: Ética, Narrativas e Participação Democrática. Vale ressaltar que todos eles participaram recentemente da formação Educação Digital e Midiática: como montar uma agência de notícias na escola, condição necessária para participar desta pesquisa.

As respostas evidenciam que os participantes possuem experiências formativas

diversificadas no campo das TIC, abrangendo desde conhecimentos técnicos e recursos digitais até temáticas relacionadas à educação midiática, cultura digital, BNCC Computação e produção de conteúdos digitais. Esses resultados demonstram um interesse dos docentes pela formação continuada na área, bem como a busca por conhecimentos que possam contribuir para a integração das tecnologias às suas práticas pedagógicas.

A pergunta 21 buscou identificar quais fatores motivaram os participantes a ingressar em cursos de formação continuada na área das TIC. A intenção foi compreender de onde partiu a decisão de participar dessas formações, permitindo conhecer os principais elementos que influenciam o interesse dos docentes por processos formativos relacionados às tecnologias. Trata-se de uma questão fechada, com possibilidade de marcação de mais de uma alternativa, considerando que diferentes fatores poderiam ter influenciado essa decisão. As opções apresentadas foram: iniciativa própria, necessidade de atualização profissional; sugestão de colegas de trabalho; sugestão de alunos; sugestão da coordenação do curso; necessidade de se aproximar mais da realidade dos alunos e não participação em cursos nessa área. As repostas desta pergunta podem ser conferidas no Gráfico 9.

Gráfico 9 – Motivações para participação em cursos de formação em TIC



Fonte: elaborado pelo autor (2026).

Como pode ser observado no Gráfico 9, os fatores mais mencionados pelos participantes para a realização de cursos de formação continuada na área das TIC foram iniciativa própria e necessidade de atualização profissional, ambos com seis registros. Em seguida, aparecem as opções sugestão de colegas de trabalho e necessidade de se aproximar mais da realidade dos alunos, com dois registros cada. Já as alternativas sugestão da coordenação e não participei de nenhum curso nessa área obtiveram um registro cada.

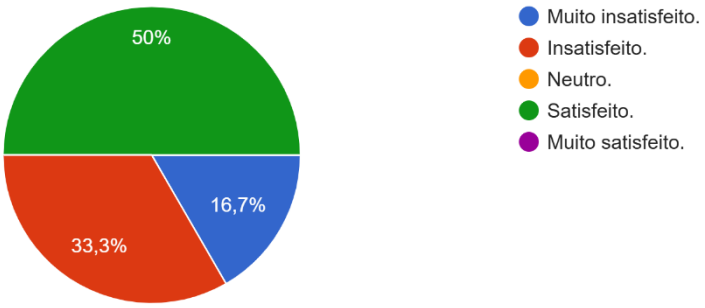
Esses resultados evidenciam que a busca por formação continuada na área das TIC está

associada ao interesse dos próprios docentes e à percepção da necessidade de atualização diante das transformações que permeiam a sociedade e a educação contemporânea. Nesse sentido, os participantes demonstram reconhecer a importância da formação como elemento fundamental para o aprimoramento de suas práticas pedagógicas e para a ampliação de seus conhecimentos sobre o uso das tecnologias na educação.

Essa compreensão dialoga com Fino (2019), ao destacar que a formação permanente também envolve um movimento individual de busca por novos conhecimentos, no qual o professor, atento às mudanças do seu tempo e reflexivo sobre sua própria prática, assume seu processo de desenvolvimento profissional. Dessa forma, o predomínio das respostas relacionadas à iniciativa própria e à atualização profissional sugere um compromisso dos participantes com a construção contínua de saberes necessários para atuar em contextos cada vez mais marcados pela presença das TIC.

A pergunta 22 buscou conhecer a avaliação dos participantes em relação à metodologia utilizada na formação, com o objetivo de compreender o nível de satisfação dos docentes quanto às estratégias, dinâmicas e formas de condução adotadas ao longo do processo formativo, considerando a importância da metodologia para o engajamento dos participantes e para a construção das aprendizagens. A questão é fechada e está estruturada em escala de satisfação, cujas opções de resposta foram: Muito insatisfeito, Insatisfeito, Neutro, Satisfeito e Muito satisfeito, permitindo identificar a percepção dos participantes sobre a experiência vivenciada na formação. As respostas obtidas encontram-se apresentadas no Gráfico 10.

Gráfico 10 – Nível de satisfação dos participantes com a metodologia da formação



Fonte: elaborado pelo autor (2026).

Os resultados apresentados no gráfico revelam percepções distintas dos participantes em relação à metodologia utilizada na formação. Embora três docentes tenham se declarado

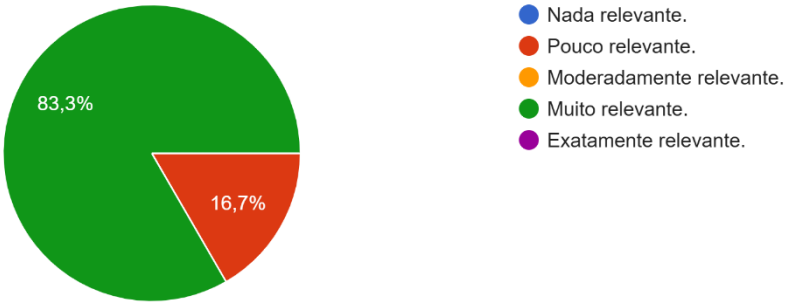
satisfeitos com a experiência formativa, outros três participantes demonstraram algum nível de insatisfação, sendo dois classificados como insatisfeitos e um como muito insatisfeito. Esses dados evidenciam que a metodologia adotada conseguiu atender às expectativas de parte dos participantes, mas também apontam a necessidade de refletir sobre possíveis ajustes capazes de tornar a formação mais significativa e alinhada às diferentes demandas dos professores.

Nesse sentido, o Guia Prático para Gestores Educacionais: Desenvolvimento de Competências Digitais de Professores (CIEB, 2019) destaca que a formação docente pode ser estruturada a partir de diferentes modelos e estratégias formativas, os quais não são excludentes e podem ser combinados de acordo com os objetivos da formação, o contexto de atuação dos professores e as práticas pedagógicas que se pretende desenvolver. Entre esses modelos, destacam-se o transmissivo, centrado na socialização de conhecimentos; o autônomo, que valoriza a capacidade do professor de conduzir seu próprio percurso formativo; o implicativo, fundamentado na reflexão crítica sobre a prática; e o trabalho em equipe, baseado na colaboração e na resolução coletiva de problemas.

A partir dessa perspectiva, é possível considerar que a satisfação ou insatisfação dos participantes pode estar relacionada não apenas aos conteúdos abordados, mas também à forma como a formação foi conduzida e às estratégias metodológicas empregadas. Assim, formações que articulam momentos de transmissão de conhecimentos com espaços de reflexão sobre a prática, troca de experiências e trabalho colaborativo tendem a ampliar as possibilidades de engajamento e de desenvolvimento profissional dos docentes, favorecendo processos formativos mais significativos e com maior potencial de transformação das práticas pedagógicas (CIEB, 2019).

A pergunta 23 teve como objetivo compreender o grau de relevância atribuído pelos participantes à formação recebida para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas com as TIC no cotidiano escolar. Para isso, foi utilizada uma escala de relevância composta pelas opções Nada relevante, Pouco relevante, Moderadamente relevante, Muito relevante e Extremamente relevante, possibilitando verificar a percepção dos participantes quanto à importância da formação para sua atuação profissional. As respostas obtidas são apresentadas no Gráfico 11.

Gráfico 11 – Relevância da formação para a prática pedagógica com as TIC



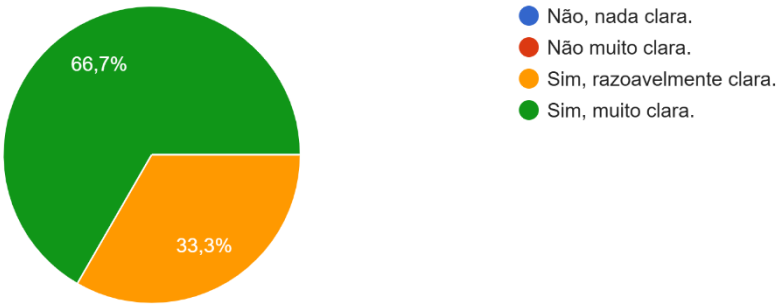
Fonte: elaborado pelo autor (2026).

De acordo com os dados apresentados no Gráfico 11, a maioria dos participantes atribuiu relevância à formação recebida para sua prática pedagógica com as TIC. Dos seis docentes participantes da pesquisa, cinco avaliaram a formação como muito relevante, enquanto apenas um a classificou como pouco relevante. Não houve registros nas opções nada relevante, moderadamente relevante ou extremamente relevante.

Esses resultados evidenciam que, para a maior parte dos participantes, a formação contribuiu significativamente para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas mediadas pelas TIC, sendo percebida como uma experiência importante para o fortalecimento de conhecimentos, competências e estratégias relacionadas à integração das TIC no processo de ensino e aprendizagem.

A pergunta 24 buscou identificar a percepção dos participantes sobre a clareza com que a formação abordou os conceitos de competência digital e cultura digital, bem como sua aplicação no contexto da produção de conteúdo digital. O objetivo da questão foi compreender se os docentes consideraram que esses temas foram apresentados de forma compreensível durante o processo formativo. Para isso, foi utilizada uma questão fechada com as seguintes opções de resposta: Não, nada clara; Não muito clara; Sim, razoavelmente clara; e Sim, muito clara. Os resultados obtidos permitem analisar como os participantes avaliaram a abordagem desses conceitos na formação e estão apresentados no Gráfico 12.

Gráfico 12 – Percepção sobre a clareza dos conceitos de competência digital e cultura digital



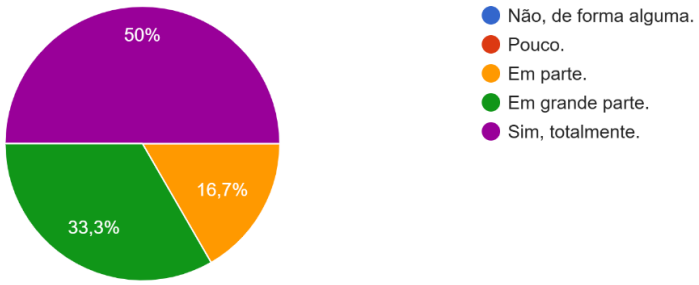
Fonte: elaborado pelo autor (2026).

Como pode ser observado no Gráfico 12, dos seis participantes da pesquisa, quatro consideraram que os conceitos de competência digital e cultura digital, bem como suas possibilidades de aplicação, foram abordados de forma muito clara durante a formação. Os outros dois participantes avaliaram que esses temas foram apresentados de forma razoavelmente clara. Não houve registros de respostas que indicassem falta de clareza na abordagem dos conteúdos.

Esses resultados evidenciam uma percepção positiva dos participantes em relação à forma como tais conceitos foram trabalhados ao longo da formação. A abordagem desses temas é relevante, considerando que a compreensão da competência digital permite aos docentes reconhecer os conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para o uso pedagógico das tecnologias. Da mesma forma, o entendimento da cultura digital contribui para a reflexão sobre as transformações sociais, culturais e educacionais decorrentes da crescente presença das tecnologias na sociedade contemporânea. Nesse sentido, o aprofundamento desses conceitos pode favorecer uma integração mais consciente, crítica e intencional das TIC às práticas pedagógicas, ampliando as possibilidades de ensino e aprendizagem no contexto escolar.

A pergunta 25 foi elaborada com o propósito de compreender como os participantes avaliam o alinhamento da formação às suas necessidades profissionais e à realidade de sua atuação docente. Esta questão teve como objetivo compreender em que medida os conteúdos, abordagens e propostas da formação dialogaram com as demandas, desafios e realidades vivenciadas pelos professores em seu cotidiano de trabalho. Para isso, foi utilizada uma questão fechada com as opções de resposta Não, de forma alguma; Pouco; Em parte; Em grande parte; e Sim, totalmente; permitindo avaliar o grau de adequação da formação às necessidades e ao contexto de atuação dos participantes. Os resultados obtidos são apresentados no Gráfico 13.

Gráfico 13 – Percepção sobre o alinhamento da formação às necessidades e ao contexto de trabalho



Fonte: elaborado pelo autor (2026).

De acordo com as respostas apresentadas no Gráfico 13, três participantes indicaram que a formação promovida pelo IAT esteve totalmente alinhada às suas necessidades profissionais e ao contexto em que atuam. Outros dois participantes avaliaram que esse alinhamento ocorreu em grande parte, enquanto apenas um respondeu que a formação atendeu às suas necessidades em parte. Não houve registros nas opções Pouco ou Não, de forma alguma.

Esses resultados indicam que, para a maioria dos participantes, a proposta formativa apresentou relação com as demandas e desafios vivenciados em seu cotidiano profissional. Tal percepção sugere que as discussões desenvolvidas durante a formação dialogaram com a realidade dos docentes, favorecendo a construção de conhecimentos e experiências potencialmente aplicáveis ao contexto escolar. Além disso, o alinhamento apontado pelos participantes reforça a importância de processos formativos que considerem as necessidades concretas dos professores, suas condições de trabalho e os desafios enfrentados na integração das TIC às práticas pedagógicas.

Diante dessa perspectiva, torna-se necessário refletir sobre como os processos de formação continuada consideram as reais necessidades profissionais dos professores e de que maneira as propostas formativas dialogam com as diferentes realidades e contextos em que esses docentes atuam. Nesse sentido, os resultados desta pergunta indicam que a maioria dos participantes percebeu a formação como alinhada às suas necessidades e ao seu contexto de trabalho, aspecto relevante para que os conhecimentos construídos possam ser efetivamente incorporados às práticas pedagógicas.

Essa discussão dialoga com as reflexões de Imbernón (2010), ao criticar os modelos de formação padronizados, centrados na oferta de soluções genéricas e descontextualizadas para

problemas educacionais complexos. Para o autor, os processos formativos devem partir das situações concretas vivenciadas pelos professores em seus contextos de atuação, contribuindo para a construção de alternativas de mudança que façam sentido para a realidade de cada instituição e comunidade escolar. Nessa perspectiva, a formação continuada não deve se limitar à transmissão de conteúdos ou orientações produzidas por especialistas, mas favorecer espaços de reflexão, análise e intervenção sobre os desafios efetivamente enfrentados pelos docentes.

A pergunta 26 teve como objetivo compreender a opinião dos participantes sobre como a formação abordou o desenvolvimento dos multiletramentos e do senso crítico para o uso ético das TIC nos ambientes digitais. Por meio dessa questão, buscou-se conhecer a avaliação dos docentes acerca das estratégias, conteúdos e discussões promovidos pela formação voltados à utilização crítica, responsável e ética das tecnologias, bem como à preparação dos professores para atuar em uma sociedade cada vez mais marcada pela cultura digital.

Para a análise da referida pergunta, foi criada a priori, a categoria **Desenvolvimento de** Multiletramentos e Pensamento Crítico, bem como as subcategorias **Integração teoria-prática**, **Letramento digital/midiático** e **Pensamento crítico**, conforme apresentado no Quadro 12.

Quadro 11 – Percepções docentes sobre multiletramentos e pensamento crítico

CATEGORIA 7 - Desenvolvimento de Multiletramentos e Pensamento Crítico		
SUBCATEGORIA	**UNIDADE DE REGISTRO**	**UNIDADE DE CONTEXTO**
Integração teoria-prática	apresentação a conhecimentos	P2: Foi especialmente bom a apresentação a conhecimentos comuns e como podemos aprofundarmos, tendo como base experiências anteriores.
	novas metodologias	P6: Através de novas metodologias de ensino.
Letramento digital /midiático	diversas formas de criação (multimodais)	P3: Ao apresentar as diversas formas de criação (multimodais), os diversos contextos de produção, [...].
Pensamento crítico	o senso crítico e ético está sendo debate principal	P5: [...] o senso crítico e ético está sendo debate principal, principalmente por causa dos meios de comunicação e a cultura de massa que muito tem influenciado para o não letramento e alienação dos estudantes/ indivíduos em geral.

Fonte: elaborado pelo autor (2026).

Com base no Quadro 12, é possível analisar a referida questão a partir dos dados produzidos pelos participantes. Na subcategoria **Integração teoria-prática**, foi identificada a resposta de P2, que destacou a apresentação de conhecimentos e possibilidades de aprofundamento fundamentadas em experiências já vivenciadas. Nesse sentido, o participante demonstra uma percepção positiva da formação ao reconhecer os saberes mobilizados ao longo do processo formativo, bem como o incentivo à reflexão sobre experiências anteriores. Sua fala evidencia a importância dos espaços de formação continuada não apenas para a aquisição de novos conhecimentos, mas também para a ressignificação de aprendizagens já construídas, favorecendo a articulação entre teoria, prática e experiência profissional.

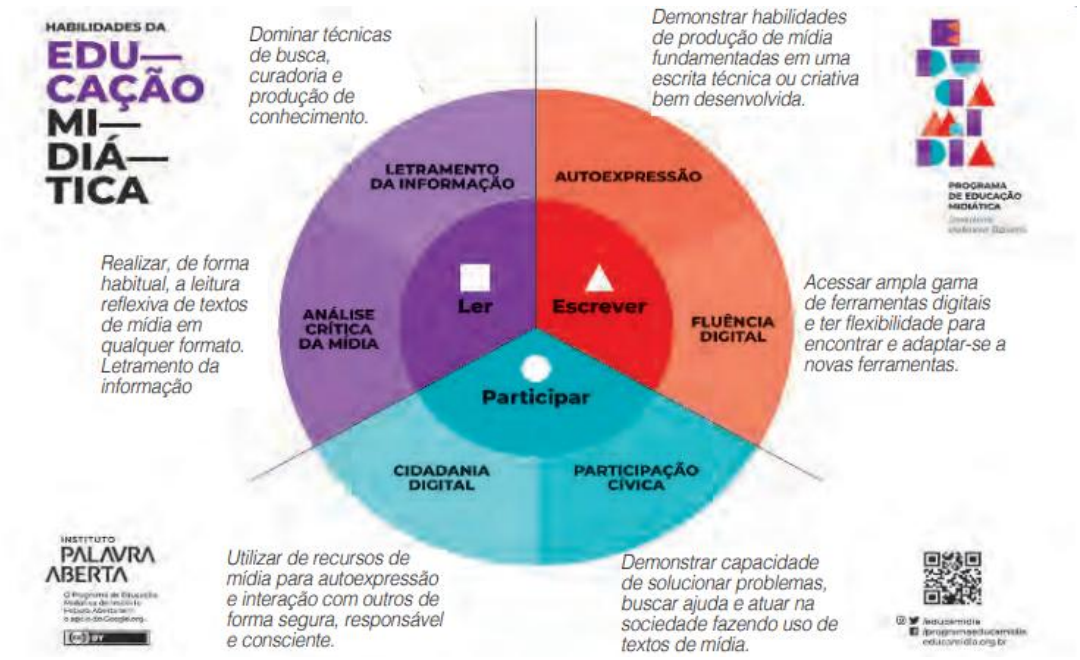
Na mesma subcategoria, foi identificado outro registro, referente ao participante P6, que associou o desenvolvimento dos multiletramentos e do senso crítico à utilização de novas metodologias de ensino. Essa percepção sugere que o participante reconhece a formação como um espaço capaz de apresentar estratégias pedagógicas inovadoras, ampliando as possibilidades de integração das TIC ao processo educativo.

Em relação à subcategoria **Letramento digital/midiático**, foi identificado um registro referente à resposta de P3. O participante destacou que a formação contribuiu para apresentar diferentes formas de criação e produção multimodal, além de possibilitar reflexões sobre os variados contextos em que os conteúdos digitais são produzidos e compartilhados.

Já na subcategoria **Pensamento crítico**, foi registrado um posicionamento de P5, que enfatizou a centralidade das discussões sobre senso crítico e ética ao longo da formação. O participante ressaltou ainda preocupações relacionadas à influência dos meios de comunicação e da cultura de massa, compreendendo que esses elementos podem contribuir para processos de alienação e para fragilidades no letramento dos estudantes e da sociedade em geral.

Os elementos relacionados ao desenvolvimento do letramento midiático e do pensamento crítico mencionados pelos participantes podem ser compreendidos a partir da mandala de habilidades da Educação Midiática proposta pelo EducaMídia, apresentada na Figura 13.

Figura 13 – Habilidades da Educação Midiática



Fonte: Guia da Educação Midiática (2020).

As respostas dos participantes dialogam com diferentes dimensões presentes na mandala de habilidades da educação midiática proposta pelo EducaMídia, especialmente no que se refere à compreensão crítica das mídias, à produção de conteúdos multimodais e à participação consciente nos ambientes digitais. Ao destacar que a formação apresentou diferentes formas de criação e variados contextos de produção, P3 evidencia aspectos relacionados à fluência digital, à autoexpressão e à participação, competências que envolvem a capacidade de produzir conteúdo em múltiplas linguagens, adaptar-se aos diferentes recursos digitais e compreender os processos de circulação das informações nos ambientes midiáticos.

Da mesma forma, a fala de P5 traz aproximações das dimensões de análise crítica da mídia e cidadania digital, ao enfatizar a necessidade de reflexão sobre a influência dos meios de comunicação e da cultura de massa nos processos de alienação e fragilização do letramento dos estudantes. Essa perspectiva reforça a importância do desenvolvimento de habilidades que possibilitem aos sujeitos analisar criticamente os conteúdos midiáticos, compreender os interesses presentes na produção das informações e utilizar as tecnologias de maneira ética, responsável e consciente.

Nesse sentido, os elementos apontados pelos participantes evidenciam aproximações com os objetivos de aprendizagem propostos pelo EducaMídia, que compreende a educação midiática como um processo que envolve não apenas o domínio técnico das tecnologias, mas também o desenvolvimento de competências relacionadas à leitura crítica, à produção de

conteúdos, à participação social e ao exercício da cidadania digital.

A pergunta 28 teve como objetivo compreender quais conteúdos, estratégias ou técnicas abordadas na formação foram considerados pelos participantes mais úteis e aplicáveis em suas práticas pedagógicas e na orientação das Agências de Notícias na Escola. Por meio dessa questão aberta, os docentes puderam destacar os conhecimentos e experiências formativas que perceberam como mais significativos para o desenvolvimento de suas atividades, especialmente em relação à produção de conteúdos ao uso das TIC. As respostas da referida pergunta encontram-se organizadas no Quadro 13.

Quadro 12 – Percepções sobre a aplicabilidade dos conteúdos da formação

CATEGORIA 8 - Aplicabilidade dos Conteúdos da Formação		
SUBCATEGORIA	**UNIDADE DE REGISTRO**	**UNIDADE DE CONTEXTO**
Uso de recursos digitais	uso de inteligência artificial	P2: Organização e produção midiática, uso de Inteligências artificiais, letramento digital e produção audiovisual.
	podcasts, simuladores, aplicativos	P6: Podcasts, simuladores, aplicativos.
Produção de conteúdo	Organização de produção midiática	P2: Organização e produção midiática, uso de Inteligências artificiais, letramento digital e produção audiovisual.
	uso de podcast com limitação formativa	P3: Podcasts, apesar de ter sido bem superficial.
	aplicação de técnicas de educação midiática	P5: Podcast, checagem de fatos e disseminação de notícias falsas (fakes News), edição de matéria (notícia) como montar e divulgar e pesquisar uma notícia.
uso crítico e ético das TIC	os conteúdos e técnicas foram de muita relevância	P4: Todos os conteúdos e técnicas foram de muita relevância, pois se complementam e dão sustentação ao trabalho crítico, ético e consciente dos estudantes nas Agências de Notícias.

Fonte: elaborado pelo autor (2026).

Como pode ser observado no Quadro 13, as respostas dos participantes para essa pergunta foram organizadas na categoria **Aplicabilidade dos Conteúdos da Formação** e distribuídas nas subcategorias **Uso de recursos digitais, Produção de conteúdo** e **Uso crítico e ético das TIC**.

Na subcategoria **Uso de recursos digitais**, foram identificados dois registros. P2

destacou conteúdos relacionados à organização e produção midiática, ao uso de inteligências artificiais, ao letramento digital e à produção audiovisual, evidenciando diferentes possibilidades de utilização das tecnologias no contexto educacional. Já P6 ressaltou a aplicabilidade de recursos como podcasts, simuladores e aplicativos, indicando a utilização de recursos digitais diversificadas nas práticas pedagógicas.

Já na subcategoria **Produção de conteúdo**, foram identificadas três respostas que dialogam entre si ao destacarem diferentes práticas relacionadas à criação e à circulação de conteúdos digitais e midiáticos trazidas na formação. P2 mencionou aspectos relacionados à organização e produção midiática, ao uso de inteligências artificiais, ao letramento digital e à produção audiovisual. P3 destacou os podcasts como um dos conteúdos considerados mais aplicáveis, embora tenha ressaltado que a abordagem ocorreu de maneira superficial. Já P5 evidenciou conteúdos relacionados à produção de podcasts, à checagem de fatos, à disseminação de notícias falsas (*fake news*), bem como à edição, pesquisa, construção e divulgação de notícias no contexto das Agências de Notícias.

Na subcategoria **Uso crítico e ético das TIC**, foi identificado um registro referente à resposta de P4. O participante destacou que todos os conteúdos e técnicas abordados na formação foram considerados relevantes, por se complementarem e oferecerem sustentação ao desenvolvimento de práticas voltadas ao uso crítico, ético e consciente das tecnologias pelos estudantes no contexto das Agências de Notícias.

Diante disso, é possível considerar alguns aspectos importantes presentes nas respostas dos participantes, especialmente em relação às propostas desenvolvidas na formação e à percepção de que os conhecimentos mobilizados possuem aplicabilidade no contexto profissional em que esses docentes estão inseridos. As falas evidenciam que os conteúdos abordados foram compreendidos não apenas de forma teórica, mas também como possibilidades concretas de utilização nas práticas pedagógicas e nas ações desenvolvidas junto às Agências de Notícias na Escola.

Nesse contexto, podem ser destacados conteúdos relacionados à produção midiática e audiovisual, ao uso de podcasts, aplicativos e inteligências artificiais, bem como aspectos voltados ao letramento digital, à checagem de fatos e à reflexão sobre a disseminação de notícias falsas (*fake news*). Além disso, os participantes também evidenciaram a importância das discussões relacionadas ao uso crítico, ético e consciente das TIC, demonstrando que a formação contemplou diferentes dimensões necessárias para a integração das tecnologias ao processo educativo. Dessa forma, as respostas indicam que os conhecimentos trabalhados durante a formação dialogam com as demandas do cotidiano escolar e com as necessidades dos

professores no desenvolvimento de práticas pedagógicas mediadas por essas tecnologias.

Os dados da Seção 4 evidenciam que a formação promovida pelo IAT foi percebida, de modo geral, como relevante para o desenvolvimento das práticas pedagógicas mediadas pelas TIC. As respostas demonstram que os participantes possuem interesse pela formação continuada na área das tecnologias e reconhecem a importância desses processos para o aprimoramento profissional e para a integração das TIC ao ensino. Além disso, os docentes destacaram contribuições relacionadas ao desenvolvimento de competências digitais, letramento midiático, produção de conteúdos digitais e uso crítico e ético das tecnologias, indicando que os conhecimentos trabalhados na formação dialogam com as demandas do contexto escolar e com as necessidades da atuação docente.

6.2 Interpretação e análise dos dados da entrevista

A entrevista foi realizada com a diretora de Inovação e Tecnologia do IAT, considerando que a formação continuada, objeto deste estudo, está sob a responsabilidade da diretoria por ela coordenada. A escolha da participante justifica-se por sua atuação direta no planejamento, acompanhamento e desenvolvimento das ações formativas relacionadas às TIC no âmbito da instituição.

A entrevista teve como finalidade contribuir para o alcance dos objetivos da pesquisa, especialmente no que se refere à identificação dos fundamentos teóricos e metodológicos que orientam a proposta formativa analisada. A análise dos dados gerados foi realizada por meio de inferência e interpretação das respostas da participante, baseada no referencial teórico utilizado neste estudo.

O primeiro contato com a participante ocorreu por meio do WhatsApp, ocasião em que foram apresentadas informações iniciais sobre a pesquisa e a possibilidade de sua participação no estudo. Posteriormente, o convite foi formalizado por e-mail, mediante o envio de um ofício de apresentação da pesquisa, acompanhado do TCLE e do Termo de Autorização do Entrevistado, solicitando sua colaboração como participante da investigação.

Após o aceite formal da diretora, foram definidos a data e o horário da entrevista, considerando sua disponibilidade. A entrevista foi realizada de forma remota, por meio da plataforma Google Meet, sendo a sessão gravada mediante esclarecimento prévio e autorização da entrevistada, com o objetivo de garantir a fidelidade dos dados gerados e subsidiar o processo de análise. Após a gravação da entrevista, foi realizada a transcrição com o auxílio do Google Colaboratory, no qual foi inserido o arquivo da entrevista para a geração automática do texto

correspondente às respostas dos participantes. Após a transcrição, foi realizada uma conferência minuciosa, por meio da escuta integral da entrevista e do acompanhamento simultâneo do texto gerado, com o objetivo de verificar exatidão das informações transcritas em relação ao conteúdo original da gravação.

Além disso, destaca-se que a participação na pesquisa ocorreu de forma inteiramente voluntária, sendo assegurado à participante o direito de recusar ou interromper sua participação em qualquer etapa do estudo, sem que isso lhe acarretasse qualquer prejuízo. Todos os procedimentos adotados observaram os princípios éticos que regem a pesquisa com seres humanos, garantindo o sigilo, a confidencialidade e a preservação da identidade da participante. As informações geradas foram utilizadas exclusivamente para fins científicos, permanecendo sob a responsabilidade do pesquisador. Nesta entrevista, foram fornecidos todos os esclarecimentos necessários sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa, mediante a assinatura do TCLE e do Termo de Autorização do Entrevistado.

No primeiro bloco da entrevista, intitulado “Informações do Participante”, buscou-se traçar o perfil da participante da pesquisa. Esse bloco foi composto por quatro questões, que abordaram a idade, o nível de formação acadêmica, a função exercida no IAT e o tempo de atuação na instituição. Esses dados são relevantes para contextualizar a participante no âmbito da pesquisa, fornecendo informações básicas sobre sua trajetória profissional e acadêmica, bem como evidenciando sua relação com o objeto de estudo. Além disso, contribuem para compreender a pertinência de suas percepções e experiências, conferindo maior consistência e credibilidade às análises realizadas.

A participante da pesquisa exerce a função de diretora de Inovação e Tecnologia do IAT desde o ano de 2024. Possui título de Doutora em Educação, obtido junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (PPGE/UFBA). Sua formação acadêmica está diretamente relacionada à diretoria que atualmente lidera, uma vez que suas atividades envolvem a formulação, coordenação e acompanhamento de ações voltadas à inovação, às tecnologias educacionais e à formação de professores da rede estadual de ensino. Essa trajetória acadêmica e profissional confere-lhe uma posição estratégica para contribuir com as discussões relacionadas ao objeto desta pesquisa, especialmente no que se refere às políticas de formação continuada e à integração das TIC nos processos de ensino e aprendizagem.

No Bloco 2 da entrevista, buscou-se promover uma contextualização da formação, por meio de duas perguntas direcionadas à participante. A primeira solicitou a apresentação da formação “Educação Digital e Midiática: como montar uma Agência de Notícias na Escola”,

destacando os principais objetivos que o IAT pretende alcançar junto aos professores da rede estadual de ensino por meio dessa iniciativa. A segunda pergunta procurou compreender como essa formação específica se insere e dialoga com o conjunto mais amplo de ações desenvolvidas pelo IAT no âmbito da formação continuada de professores. Esse bloco teve como finalidade compreender os fundamentos, as intencionalidades e o alinhamento da formação com as políticas e estratégias institucionais voltadas à integração das TIC e ao fortalecimento das práticas pedagógicas na rede estadual de ensino.

Na primeira pergunta, a participante foi solicitada a apresentar a formação e os objetivos pretendidos com essa proposta formativa, inicialmente a gestora realizou uma contextualização histórica acerca das ações desenvolvidas pelo IAT no campo da educação digital e midiática. Em sua resposta, destacou que a formação analisada não constitui uma iniciativa isolada, mas integra um processo contínuo de desenvolvimento de ações formativas voltadas à apropriação pedagógica das TIC, desenvolvido pelo Instituto há mais de uma década.

A diretora apresentou o histórico das ações do IAT, destacando que, desde 2008, o Instituto promove seleções internas de professores efetivos da rede estadual para compor equipes de formação e produção de materiais educacionais. Nesse contexto, foram desenvolvidos projetos como a Rede Anísio Teixeira e a TV Anísio Teixeira, iniciativas que evidenciavam a concepção da necessidade de os professores se apropriarem das tecnologias para a produção de conteúdos educacionais. Conforme relatado, muitos dos profissionais que atualmente atuam como formadores no IAT tiveram sua trajetória iniciada nesse período, construindo, ao longo dos anos, competências específicas em áreas como produção audiovisual, fotografia, edição, roteiro e comunicação digital. Essa perspectiva converge com o entendimento de Reis (2025), ao destacar que uma formação docente pautada na integração entre conhecimentos tecnológicos, pedagógicos e de conteúdo, articulada ao contexto de atuação dos professores, pode contribuir significativamente para a criação de experiências de ensino mais efetivas.

Além da formação de professores, o IAT desenvolveu, ao longo dos anos, diversas ações voltadas à produção de materiais educacionais, documentários, podcasts e conteúdos audiovisuais, tanto por meio de equipes internas quanto em parceria com escolas da rede estadual. A entrevistada ressaltou ainda a existência de iniciativas como o cineclube institucional, retomado recentemente, que funciona como espaço de exibição e discussão de produções realizadas pelo próprio IAT, além de ter tido parceria com a TVE Bahia com programa produzido pelo Instituto, configurando-se como uma estratégia de autoformação dos profissionais envolvidos.

Ao apresentar especificamente a formação “Educação Digital e Midiática: como montar uma Agência de Notícias na Escola”, a gestora afirmou que sua criação está diretamente relacionada ao desenvolvimento do projeto Agência de Notícias na Escola, iniciado no segundo semestre de 2023. Segundo o relato, a proposta foi inicialmente apresentada por meio de uma chamada pública destinada às escolas interessadas em participar do projeto, alcançando, inicialmente, cinquenta unidades escolares. Posteriormente, houve uma significativa expansão da iniciativa, contabilizando mais de trezentas escolas participantes.

De acordo com a gestora, a ampliação desse trabalho decorre da crescente importância atribuída à compreensão crítica dos meios de comunicação, ao funcionamento das mídias e ao desenvolvimento do letramento digital e midiático, especialmente após a incorporação dessas competências às orientações curriculares nacionais, como a BNCC e a BNCC Computação. Nesse sentido, a formação busca fortalecer e aprofundar as discussões sobre educação digital, acompanhando a crescente complexidade das práticas culturais contemporâneas. Tal perspectiva pode ser compreendido a partir de Silva (2022), ao defender que a formação dos sujeitos para uma atuação crítica e participativa no contexto midiático requer o desenvolvimento de competências relacionadas ao acesso, à análise, à seleção, à interpretação, ao uso e à produção de mídias, compreendendo-as como recurso, objeto de estudo e meio de produção.

Ao apresentar os objetivos da formação, a gestora destacou que a iniciativa pretende oferecer subsídios para o fortalecimento do currículo e das práticas pedagógicas dos professores da rede estadual no campo do letramento digital e midiático. Entre os objetivos específicos, ressaltou o apoio à implantação e à ampliação das Agências de Notícias nas escolas, sem restringir a participação apenas aos docentes envolvidos diretamente com o projeto, uma vez que a formação também atende professores interessados na temática.

Além disso, a proposta formativa busca promover a integração das tecnologias às práticas de produção e disseminação responsável de conteúdos, contribuindo para o desenvolvimento de competências relacionadas ao uso crítico, ético e criativo das mídias digitais. Foi destacada também a importância de fortalecer a compreensão dos participantes acerca das agendas estadual, nacional e internacional voltadas à educação digital e midiática, considerando que as práticas educativas se inserem em um contexto mais amplo de transformações sociais, culturais e tecnológicas.

Tal perspectiva dialoga com a compreensão de Silva (2022, p. 44), ao afirmar que “para tanto, cabe aos professores conhecer e integrar os meios e formas de linguagens utilizadas pelos alunos, tomando o letramento digital como prática social e cultural”, evidenciando a

necessidade de uma formação docente que reconheça as práticas midiáticas contemporâneas e promova sua integração crítica e contextualizada ao processo educativo.

Outro aspecto enfatizado pela gestora diz respeito à ampliação dos conhecimentos relacionados à proteção e aos direitos no ambiente digital. Nesse contexto, foi mencionado a relevância das discussões sobre a "ECA Digital", destacando a realização de atividades formativas específicas, a participação de especialistas e a produção de materiais orientadores destinados aos professores e às equipes escolares.

A gestora também ressaltou a importância de fortalecer a compreensão dos professores acerca dos debates estaduais, nacionais e internacionais relacionados à educação digital e midiática. Nesse contexto, destacou a realização de intercâmbios e diálogos com especialistas internacionais, especialmente da Finlândia e da Alemanha, países reconhecidos por suas contribuições no campo da educação midiática. Além disso, ressaltou que o contexto brasileiro atual demanda maior atenção às políticas curriculares relacionadas à educação digital, mencionando, inclusive, o processo de reformulação curricular em andamento no estado da Bahia, que contempla avanços específicos no campo da educação digital e midiática.

A resposta à primeira pergunta apresentou-se mais extensa, permitindo à gestora realizar uma contextualização histórica do percurso das iniciativas formativas desenvolvidas pelo IAT ao longo dos anos. Esse percurso dialoga diretamente com a proposta formativa em análise e pode ser compreendido como um dos alicerces que sustentam as formações atualmente ofertadas pela instituição. Nessa perspectiva, foi descrito o processo de seleção dos professores formadores, evidenciando que os profissionais que atualmente atuam nessa função são professores da rede estadual que, ao longo de sua trajetória, vêm estudando e se apropriando das tecnologias para a produção de conteúdos educacionais e para a formação de seus pares. Nesse sentido, o IAT pode ser compreendido como um espaço privilegiado de formação continuada, caracterizado pela construção coletiva de conhecimentos e pela formação permanente entre docentes da própria rede de ensino, conforme destacado pela gestora. Embora o IAT não corresponda, o local de trabalho defendido por autores como Nóvoa e Vasconcelos como espaço privilegiado para a formação e para as trocas entre pares, a instituição constitui-se como um ambiente formativo propício ao desenvolvimento de processos de formação continuada, pautados na colaboração, na partilha de experiências e na valorização dos saberes docentes.

Em relação à apresentação da formação em estudo e aos objetivos pretendidos pelo IAT com essa proposta formativa, é possível compreender a atenção atribuída aos contextos contemporâneos dos processos de ensino e aprendizagem e ao uso das TIC. Destaca-se a

compreensão de sua apropriação no âmbito escolar como uma estratégia voltada ao desenvolvimento da educação digital e midiática nos currículos, bem como à promoção da compreensão crítica dos meios de comunicação. Tal perspectiva fundamenta-se no reconhecimento de que as tecnologias permeiam os contextos sociais e educacionais contemporâneos, exigindo discussões e práticas alinhadas aos documentos normativos e às diretrizes nacionais que orientam a formação para o desenvolvimento de competências relacionadas ao uso crítico, ético e criativo das TIC.

A pergunta 5 buscou compreender como a formação objeto deste estudo se insere e dialoga com o panorama mais amplo das ações desenvolvidas pelo IAT no âmbito da formação continuada de professores. Em sua resposta, a gestora explicou que o IAT realiza anualmente planejamento das ações formativas a serem ofertadas ao longo do ano, tomando como referência um plano de ação institucional elaborado para o triênio 2024–2026. Nesse contexto, a formação em estudo integra o portfólio de ações formativas planejadas e ofertadas pelo Instituto.

Segundo a gestora, o plano trienal constitui a principal referência para a definição das prioridades formativas do IAT, contemplando diferentes frentes de atuação educacional, como educação indígena e quilombola, educação antirracista, aprofundamento do ensino de Língua Portuguesa e Matemática, além da educação digital e midiática. Embora esse documento funcione como uma "bússola" para orientar as ações institucionais, anualmente são realizadas revisões e ajustes, considerando aspectos como a relevância temática, a capacidade de oferta, a carga horária e as demandas educacionais emergentes.

No que se refere especificamente ao ano de 2026, a gestora destacou que a obrigatoriedade de implementação da BNCC Computação e a consequente inserção da educação digital e midiática nos currículos escolares impulsionaram a ampliação das ações formativas nessa área. Assim, a formação investigada constitui uma das diversas iniciativas promovidas pelo Instituto para atender a essa demanda.

Entre as ações mencionadas, destaca-se a oferta do curso de Introdução à Educação Midiática, desenvolvido em parceria com o Instituto Palavra Aberta, com carga horária de 20 horas; a formação objeto desta pesquisa, voltada à implantação e ao fortalecimento das Agências de Notícias nas escolas; a realização de um webinário destinado à apresentação de experiências desenvolvidas por escolas indígenas, quilombolas e rurais no campo da educação midiática; além de uma parceria internacional estabelecida com a Universidade Carlos III de Madrid e com a Universidade da Califórnia, voltada à formação e à pesquisa sobre desinformação.

A gestora relatou que essa parceria internacional envolve o acompanhamento de

pesquisadores das duas universidades na implementação de planos de aula sobre desinformação, buscando investigar o nível de compreensão crítica de estudantes e professores acerca desse fenômeno e seus impactos sociais. Segundo ela, a pesquisa teve origem em estudos realizados no contexto indiano, nos quais foram identificados impactos significativos da disseminação de informações falsas sobre aspectos relacionados à saúde e à qualidade de vida da população. A proposta atual busca analisar como essas questões se manifestam no contexto brasileiro, a partir de estudos de caso desenvolvidos em parceria com professores participantes.

Além dessas iniciativas, a gestora mencionou a oferta da formação "Letramentos, Narrativas e Criação", que também apresenta forte interface com a educação digital. De acordo com o relato apresentado, a formação deste estudo faz parte de um conjunto mais amplo de formações a partir da definição institucional do seu plano de ação das temáticas e formações que são desenvolvidas. O conjunto dessas ações evidencia uma decisão institucional de ampliar significativamente os investimentos formativos no campo da educação digital e midiática no ano de 2026, em resposta às demandas curriculares e às transformações contemporâneas dos processos educacionais.

No Bloco 3 da entrevista, intitulado "Percepção sobre os Fundamentos Teóricos da Proposta Formativa", buscou-se compreender os referenciais teóricos e normativos que embasam a formação "Educação Digital e Midiática: como montar uma Agência de Notícias na Escola". Para isso, foram feitas quatro perguntas que investigaram a relação da proposta formativa com documentos orientadores das políticas educacionais brasileiras, como a BNCC, a BNCC Computação e a PNED, especialmente no que se refere à integração das TIC nos processos educativos. Além disso, procurou-se compreender as expectativas do IAT quanto ao papel dos professores na promoção do uso crítico, ético e responsável das tecnologias pelos estudantes. O bloco também explorou se a formação busca ultrapassar o domínio técnico das tecnologias, investigando de que forma seus fundamentos teóricos incentivam uma apropriação crítica, reflexiva e transformadora das TIC na prática docente.

A sexta pergunta buscou identificar os referenciais teóricos e conceituais que fundamentam a formação, visando compreender as perspectivas e os aportes que orientam sua concepção, organização e desenvolvimento. Na resposta, a gestora destacou que os referenciais que orientam a formação decorrem de uma trajetória construída ao longo de décadas de atuação no campo da comunicação, da educação e da educomunicação. Segundo seu relato, muitos dos professores que atuam no IAT desenvolvem seu trabalho a partir da concepção da Educomunicação, perspectiva que acompanha a atuação desses profissionais desde antes da emergência das atuais discussões sobre educação digital e midiática.

A referência à Educomunicação apresentada pela gestora pode ser compreendida à luz da definição proposta por Soares (2011), que o define como um campo de atuação emergente situado na interface entre a educação e a comunicação, cuja proposta busca renovar as práticas sociais por meio da ampliação das possibilidades de expressão e participação dos diferentes sujeitos. Nesse sentido, a educomunicação promove processos comunicativos democráticos e participativos, dando especial atenção à infância e à juventude como protagonistas da produção, circulação do conhecimentos e conteúdos, fortalecendo o exercício da cidadania e da participação crítica nos espaços educativos.

A gestora ainda ressaltou como referência, a relevante contribuição do professor Ismar Soares, da Universidade de São Paulo (USP), reconhecido como um dos principais formuladores do campo da Educomunicação no Brasil e responsável pela criação do primeiro curso de Educomunicação no país. Ao justificar essa referência, a gestora ressaltou que sua formação inicial em jornalismo lhe permitiu compreender que muitos dos debates atualmente incorporados à educação digital e midiática já eram desenvolvidos há décadas no campo da comunicação, especialmente nas discussões sobre comunicação comunitária, comunicação para o desenvolvimento, comunicação alternativa, comunicação educativa, educação pela comunicação e educomunicação.

Nesse contexto, a gestora destacou a influência dos referenciais latino-americanos, considerados fundamentais para a compreensão crítica da relação entre comunicação, educação e transformação social. Entre os autores mencionados, destacam-se Juan Díaz Bordenave, Cecília Peruzzo, Luis Ramiro Beltrán, Mario Kaplún e Jesús Martín-Barbero, cujas produções contribuíram significativamente para a consolidação dos estudos sobre comunicação comunitária, comunicação popular e educomunicação na América Latina.

Além disso, também foi mencionado sobre a influência dos debates promovidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), especialmente no âmbito da Comunicação para o Desenvolvimento (Communication for Development – C4D). Nesse sentido, ressaltou a importância do relatório “Um Mundo e Muitas Vozes”, publicado na década de 1970, documento que já apontava preocupações relacionadas aos impactos das tecnologias da comunicação sobre a sociedade e a educação, evidenciando o caráter histórico das discussões acerca da responsabilidade midiática e da formação crítica para o uso dos meios de comunicação.

Nesse contexto de debate acerca da Comunicação para o Desenvolvimento, Obregón e Vega (2019) destacam a evolução dessa perspectiva para a definição de Comunicação para a Mudança Social, compreendida como um processo de diálogo que possibilita indivíduos e

comunidades definirem seus interesses e construírem coletivamente estratégias de transformação social. Nessa perspectiva, a comunicação deixa de ser um processo unidirecional de transmissão de informações para assumir um caráter participativo, fortalecendo o protagonismo dos sujeitos e a cidadania.

Numa perspectiva semelhante, Pugnaloni (2017) defende a Comunicação para o Desenvolvimento como um processo social fundamentado no diálogo, na participação e no compartilhamento de conhecimentos, em que os sujeitos deixam de ser meros receptores de mensagens para assumirem um papel ativo na construção de mudanças sociais. Essa abordagem pressupõe o fortalecimento da comunicação como um direito, bem como a promoção de uma mídia livre e plural, elementos essenciais para o desenvolvimento, a liberdade e a democracia.

Nesse sentido, essas concepções dialogam com a proposta da formação investigada, ao buscar formar os professores para promover práticas pedagógicas voltadas à implementação de Agências de Notícias nas escolas. Essa iniciativa favorece o desenvolvimento de competências que possibilitam aos estudantes atuarem como sujeitos ativos na produção e circulação de informações, participando de forma crítica, ética e responsável dos processos comunicativos nos contextos escolar e social.

Além dos referenciais do campo da comunicação, a gestora destacou a contribuição de pensadores da educação, como Paulo Freire, particularmente por suas reflexões sobre comunicação e educação, e de Anísio Teixeira, que já evidenciava preocupações acerca das implicações das tecnologias e da comunicação nos processos educativos. Segundo a entrevistada, tais autores anteciparam discussões que atualmente assumem centralidade nos debates sobre educação digital e midiática.

Ao mencionar, em sua resposta, a obra “Extensão ou comunicação?”, a gestora traz ao debate as contribuições de Paulo Freire para a compreensão das relações entre comunicação e educação. A partir dessa perspectiva, é possível compreender que, para Freire (1983), os meios de comunicação, quando utilizados como instrumentos de transmissão unilateral de informações, podem favorecer a condução e a manipulação das massas, distanciando-se de uma perspectiva educativo-libertadora. Em contraposição a essa lógica, Peruzzo (2017), ao analisar o pensamento freireano, destaca que a democratização da sociedade e da cultura passa por uma educação comprometida com a compreensão crítica da realidade, construída a partir das próprias descobertas dos sujeitos e intimamente vinculada às suas experiências de vida.

A gestora enfatizou ainda que a utilização da comunicação como prática educativa possui uma trajetória consolidada nos movimentos sociais e nas experiências de educação popular latino-americanas. Como exemplo, mencionou sua participação, há mais de duas

décadas, na criação da Agência Mandacaru, desenvolvida na região sisaleira da Bahia, bem como suas experiências junto à Associação Latino-Americana de Educação Radiofônica (ALER), durante visitas realizadas a países como Venezuela, Colômbia e Equador, onde observou a presença consolidada das rádios escolares como instrumentos pedagógicos.

Também foi destacada sua atuação por aproximadamente dez anos na organização não governamental Cipó Comunicação Interativa, sediada em Salvador, instituição que desenvolveu projetos voltados à formação de jovens comunicadores e à criação de agências de notícias escolares e comunitárias. De acordo com a entrevistada, essas experiências contribuíram significativamente para a consolidação de práticas educomunicativas que, atualmente, passam a integrar as políticas públicas educacionais.

Outro aspecto trazido pela gestora, apontou a incorporação de referenciais mais contemporâneos, relacionados aos desafios emergentes da cultura digital, da desinformação e da atuação das grandes plataformas tecnológicas. Nesse sentido, mencionou as contribuições de Shoshana Zuboff, especialmente no que se refere às discussões sobre capitalismo de vigilância, desinformação e os impactos das plataformas digitais sobre a sociedade contemporânea.

Conforme evidenciado, os referenciais e experiências apresentados pela gestora permitem compreender a formação investigada como uma proposta alicerçada no diálogo entre os campos da comunicação e da educação, articulando contribuições da Educomunicação, da Comunicação para o Desenvolvimento e da Comunicação para a Mudança Social. Essas perspectivas convergem ao reconhecer a comunicação como um processo dialógico, participativo e emancipador, orientado para o protagonismo dos sujeitos e para a construção coletiva do conhecimento. Nesse sentido, os fundamentos da formação demonstram uma preocupação com a apropriação crítica, ética e criativa das TIC, buscando subsidiar os professores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam nos estudantes competências para analisar, produzir e disseminar informações de forma responsável, fortalecendo sua participação ativa nos contextos escolar, social e digital.

A sétima pergunta da entrevista objetivou compreender como a proposta formativa investigada nesta pesquisa se relaciona com documentos de referência, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a BNCC Computação e a Política Nacional de Educação Digital (PNED), no que se refere à integração das TIC na educação.

Em sua resposta, a gestora iniciou ressaltando que é realizado pelo IAT um diálogo estreito com os documentos que orientam a educação digital, por meio do estudo de seus conteúdos e da análise dos impactos que produzem nas políticas e nas práticas formativas.

Segundo a entrevistada, esse alinhamento também se expressa na elaboração dos documentos orientadores, como a minuta curricular em processo de aprovação pelo Conselho Estadual de Educação, construída em consonância com as diretrizes nacionais e internacionais para a educação digital. Destacou ainda que o DCRB já apresentava alinhamento com a BNCC e, em seu processo de atualização, amplia sua aderência às orientações da BNCC Computação.

O alinhamento da proposta formativa aos documentos normativos evidencia a preocupação do IAT em desenvolver, por meio da formação continuada, as competências docentes necessárias à integração das TIC ao currículo escolar, mantendo a coerência entre a proposta formativa e as diretrizes curriculares vigentes, reafirmando o papel da formação continuada como estratégia para a implementação das políticas educacionais no contexto escolar. Nessa perspectiva, Santos (2022) argumenta que a BNCC evidencia a centralidade do desenvolvimento de competências no processo de ensino, o que amplia a necessidade de qualificar os professores para articular conhecimentos, habilidades e atitudes ao uso pedagógico das TIC.

Além disso, a gestora explicou que todas as ações formativas promovidas pelo IAT são organizadas a partir das habilidades e competências previstas na BNCC Computação. Segundo seu relato, a formação busca discutir com os professores as possibilidades de integração dessas competências ao currículo, independentemente da área de atuação de cada docente. Destacou, ainda, que os planos de aula e as atividades desenvolvidas nas formações são correlacionados às habilidades previstas nos documentos oficiais, de modo que o professor compreenda como incorporá-las às práticas pedagógicas.

A resposta evidencia uma compreensão de currículo que ultrapassa a oferta de conteúdos ou de recursos tecnológicos, orientando-se pelo desenvolvimento de competências. Nessa perspectiva, a formação continuada assume a função de subsidiar os professores para a integração das tecnologias ao currículo de forma intencional.

Para além disso, ao trazer a educação digital para o âmbito do currículo escolar, no qual, segundo sua resposta, a Bahia decidiu propor sua implementação por meio da oferta de um componente curricular específico, é possível também considerar o alinhamento propositivo entre a proposta formativa e o currículo escolar a partir da PNED, que define, em seu art. 7º, a alteração do art. 26 da LDB, estabelecendo que “a educação digital, com foco no letramento digital e no ensino de computação, programação, robótica e outras competências digitais, será componente curricular do ensino fundamental e do ensino médio”.

Outro aspecto amplamente enfatizado pela gestora refere-se ao protagonismo, à autoria e à colaboração como princípios estruturantes da formação. Segundo a entrevistada, a educação

digital e midiática não se limita ao domínio técnico das tecnologias, mas pressupõe processos de cocriação e participação ativa dos estudantes. Nesse sentido, afirmou que os professores são estimulados a desenvolver metodologias colaborativas, reconhecendo que, em muitos casos, os estudantes apresentam maior familiaridade com as TIC. Para a gestora, esse cenário exige que o professor assuma o papel de mediador do processo educativo, compreendendo que a formação não trata apenas da apropriação técnica das tecnologias, mas, sobretudo, das possibilidades pedagógicas de seu uso.

Essa compreensão aproxima-se das discussões contemporâneas sobre educação digital, ao deslocar o foco do ensino de recursos para o desenvolvimento de competências relacionadas à autoria, à criatividade, à colaboração e ao protagonismo dos estudantes. Assim, a tecnologia deixa de constituir um fim em si mesma para tornar-se um meio de favorecer práticas pedagógicas mais participativas e contextualizadas.

Neste contexto de integração das TIC aos processos educacionais, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (2009) elaborou os Padrões de Competência em TIC para Professores. Esse documento foi desenvolvido com o objetivo de fortalecer a prática docente por meio da articulação entre competências tecnológicas, abordagens pedagógicas, currículo e organização escolar. A proposta visa apoiar o desenvolvimento profissional dos professores para que utilizem as TIC de forma efetiva no ensino, na colaboração com seus pares e na promoção de processos inovadores em suas instituições de ensino.

Na última parte da resposta para essa questão, a gestora trouxe reflexões sobre as implicações éticas, sociais e culturais do uso das TIC e da inteligência artificial. Como exemplos, mencionou discussões sobre autoria, referenciamento de conteúdos produzidos por inteligência artificial, limites éticos de sua utilização, desinformação, atuação das Big Techs e racismo algorítmico. Ao relatar situações relacionadas à geração de imagens por inteligência artificial, chamou a atenção para os vieses presentes nesses sistemas, destacando a necessidade de questionar criticamente os padrões e as representações reproduzidos pelas TIC. Segundo a entrevistada, esse olhar crítico constitui um dos principais objetivos da formação, estando em consonância com os eixos da BNCC Computação, especialmente o eixo Cultura Digital.

Ao enfatizar as implicações éticas da inteligência artificial, a gestora amplia a discussão proposta pelos documentos curriculares, especialmente pela BNCC Computação, que orienta o desenvolvimento de competências relacionadas ao uso crítico, responsável e ético das **tecnologias digitais**. De acordo com a 15ª edição da pesquisa TIC Educação, realizada pelo CGI.br (2025), a utilização de inteligência artificial generativa em atividades educacionais já

ocorre entre 70% dos estudantes do ensino médio e 43% dos professores. Diante desse cenário, torna-se necessário considerar as implicações do uso desses recursos para o processo de ensino e aprendizagem, tanto por estudantes quanto por professores.

Nesse contexto, de acordo com Mielli (2026), a incorporação da inteligência artificial aos processos educacionais impõe novos desafios às práticas pedagógicas, especialmente em relação ao seu uso pelos estudantes na realização de atividades escolares. Para a autora, o desafio não está em impedir a presença da IA na educação, mas em estabelecer limites, responsabilidades e finalidades pedagógicas para sua utilização, reforçando a importância da educação midiática e do letramento em inteligência artificial como elementos essenciais para a formação crítica dos estudantes.

A partir do exposto, é possível inferir que as relações estabelecidas entre a formação e os referidos documentos de referência se dão a partir da incorporação de seus princípios, competências e diretrizes à organização da proposta formativa. Essa articulação evidencia uma preocupação em qualificar os professores para integrar as TIC ao currículo de forma crítica, ética e contextualizada, ultrapassando a dimensão técnica das tecnologias e promovendo o desenvolvimento de competências relacionadas ao protagonismo, à autoria, à colaboração e à cultura digital, em consonância com as orientações da BNCC, da BNCC Computação e da Política Nacional de Educação Digital.

A oitava pergunta buscou compreender a expectativa do IAT em relação ao papel dos professores na promoção do uso crítico, ético e responsável das tecnologias pelos estudantes. Em sua resposta, a gestora iniciou esclarecendo que não se tratava propriamente de uma expectativa, mas da compreensão da responsabilidade do Instituto em assegurar a formação continuada dos professores. Destacou, ainda, a importância de os docentes estarem atentos às transformações contemporâneas para que possam exercer sua prática de forma conectada aos desafios do tempo presente e, assim, desenvolver um trabalho que alcance os estudantes, contribuindo para reduzir o abismo existente na relação entre professores e estudantes diante das transformações relacionadas ao uso das tecnologias.

A fala da entrevistada demonstra uma compreensão dos desafios e das transformações contemporâneas decorrentes do uso das tecnologias, reconhecendo a necessidade de o IAT assegurar aos professores da rede espaços de formação continuada que contribuam para o desenvolvimento de conhecimentos e competências capazes de subsidiar sua prática pedagógica diante das demandas atuais e de repercutir na formação dos estudantes.

Essa compreensão converge com Silva (2022), ao defender que a sociedade contemporânea exige processos pedagógicos apoiados no uso das tecnologias, capazes de

ampliar os repertórios culturais dos estudantes por meio da articulação de diferentes linguagens e formas de expressão, necessitando, para isso, de condições materiais adequadas nas escolas e da preparação dos professores para integrar as tecnologias às práticas educativas.

Na continuidade de sua resposta, a gestora afirmou que o distanciamento entre professores e estudantes constitui um aspecto intrínseco ao exercício da docência. Inicialmente, destacou que parte desse distanciamento decorre das diferenças geracionais, observando que, em alguns casos, especialmente entre professores recém-ingressos na rede, com idade próxima à dos estudantes do Ensino Médio, essa distância tende a ser menor em razão de experiências e referências culturais mais próximas.

Entretanto, ressaltou que essa realidade representa uma parcela reduzida do quadro docente da rede estadual, cuja maioria dos professores possui mais de 40 anos. Segundo a entrevistada, o principal desafio não está apenas na diferença de idade entre docentes e estudantes, mas no aprofundamento desse distanciamento provocado pelas transformações tecnológicas, que alteraram significativamente as formas de vivenciar o mundo, aprender, ler, comunicar-se e produzir conhecimentos.

De acordo com sua compreensão, embora as diferenças entre gerações sempre tenham existido, as tecnologias ampliaram esse distanciamento de forma muito mais intensa, exigindo dos professores um esforço permanente de atualização para acompanhar essas mudanças e manter uma prática pedagógica conectada às formas contemporâneas de aprendizagem dos estudantes.

Como exemplo, a gestora mencionou sua própria trajetória, lembrando que vivenciou diferentes transformações tecnológicas ao longo de sua formação e da carreira profissional. Segundo ela, sua formação em Jornalismo, sua atuação na área da comunicação e seu interesse pelas tecnologias contribuíram para que conseguisse acompanhar essas mudanças, reconhecendo, entretanto, que essa não é a realidade de todos os professores da rede.

Na continuidade de sua resposta, a gestora destacou que os impactos das transformações tecnológicas alcançam professores de todas as áreas do conhecimento, que precisam compreender como essas mudanças influenciam suas práticas pedagógicas. Como exemplo, mencionou o ensino de Língua Inglesa e relatou o caso de um estudante que aprendeu o idioma de forma autodidata durante a pandemia por meio de um aplicativo. Segundo a entrevistada, experiências como essa evidenciam que os estudantes aprendem por diferentes meios e, por isso, tendem a não se identificar com metodologias exclusivamente expositivas, reforçando a necessidade de os professores repensarem suas práticas diante das novas formas de aprender proporcionadas pelas TIC.

A reflexão apresentada pela gestora apresenta importantes discussões sobre a educação diante dos desafios contemporâneos, ao evidenciar o perfil geracional dos docentes da rede e da intensidade com que as TIC têm transformado a cultura e as formas de aprender, ampliando o distanciamento entre professores e estudantes em relação aos processos de ensino e aprendizagem. Essa perspectiva dialoga com Nascimento (2023), ao defender que as aceleradas transformações tecnológicas e as características das novas gerações exigem uma formação voltada ao desenvolvimento de competências que proporcionem aos professores maior autonomia e segurança no uso dessas tecnologias, favorecendo uma compreensão mais ampla de suas potencialidades e implicações no contexto educacional.

Ainda sobre os desafios contemporâneos, a gestora afirmou que a questão não deve ser compreendida como uma expectativa em relação aos professores, mas como uma compreensão do papel que esses profissionais assumem na atualidade. Segundo a entrevistada, estabelecer conexões com os estudantes exige conhecer o universo digital no qual eles estão inseridos, reconhecendo que a escola não pode se constituir como uma realidade isolada das transformações sociais e tecnológicas.

Essa resposta da gestora pode ser compreendida a partir das reflexões de Nascimento (2023), ao destacar que o advento das TIC transformou profundamente as formas de comunicar, estudar, trabalhar e conviver em sociedade, produzindo impactos também sobre os processos de ensino e sobre a própria função social da escola. Nesse sentido, as práticas pedagógicas deixam de responder apenas aos modelos tradicionais de ensino e passam a exigir dos professores novas formas de compreender e dialogar com a realidade vivenciada pelos estudantes, em consonância com os desafios da cultura digital.

Ainda sobre essa perspectiva, a gestora também destacou a importância de compreender a regulação do uso do celular na escola não como uma proibição, mas como uma estratégia pedagógica. Para ela, ignorar que os estudantes vivem grande parte de seu tempo imersos em ambientes digitais significa desconsiderar uma dimensão fundamental de suas formas de aprender, comunicar-se e se relacionar com o mundo.

Ao abordar, em sua resposta o uso do celular na escola, a gestora levanta uma discussão que ainda é controversa, pouco compreendida e desafiadora no contexto escolar, tanto para os profissionais da educação quanto para os estudantes. Um aspecto importante destacado pela entrevistada é a compreensão dessa questão sob a perspectiva da regulação, e não da proibição, do uso do celular no ambiente escolar. Nesse contexto, as Diretrizes Operacionais Nacionais sobre o Uso de Dispositivos Digitais em Espaços Escolares e a Integração Curricular da Educação Digital e Midiática estabelecem, em seu art. 7º, que: “os dispositivos digitais poderão

ser utilizados nas escolas por estudantes para finalidades pedagógicas orientadas e mediadas por profissionais da educação, seguindo as recomendações por etapa de ensino previstas nesta Resolução.” Sendo assim, é possível considerar que essa questão deve ser compreendida como uma forma de garantir que o uso dos dispositivos digitais ocorra a partir das necessidades pedagógicas identificadas pelo professor, de modo que a utilização desse recurso contribua para a aprendizagem dos estudantes.

Em sua resposta também ressaltou que as tecnologias modificam as formas de atenção, interação e aprendizagem dos estudantes, exigindo que os professores reinventem continuamente suas práticas pedagógicas. Contudo, enfatizou que essa reinvenção não implica aceitar as tecnologias de maneira acrítica, a partir de posições extremas, seja de rejeição ou de aceitação irrestrita. Segundo a entrevistada, trata-se de um fenômeno complexo que exige dos professores uma postura crítica diante das implicações das tecnologias sobre a criatividade, a atenção e a saúde mental de crianças e adolescentes.

Além disso, ressaltou que os professores atuam com uma geração para a qual não foram formados, uma vez que as formas de aprender e de se relacionar com o conhecimento foram profundamente transformadas pelas tecnologias digitais. Nesse sentido, defendeu que os fundamentos da educação permanecem relevantes, porém precisam ser reinterpretados e contextualizados à luz das demandas e dos desafios da contemporaneidade.

Diante da resposta da gestora, que trouxe reflexões importantes e necessárias acerca dos desafios e das possibilidades que as tecnologias têm suscitado para a educação, é possível compreender a responsabilidade compartilhada entre os professores, que desenvolvem junto aos estudantes os processos de ensino e aprendizagem em um contexto de mudanças significativas nas formas de apropriação do conhecimento, marcado pela presença das tecnologias contemporâneas, às quais os estudantes estão constantemente imersos. Da mesma forma, evidencia-se a responsabilidade do IAT em garantir processos de formação continuada que dialoguem com as necessidades impostas por esse cenário de constantes transformações.

Nesse contexto, foram abordados diversos aspectos, como os distanciamentos geracionais intensificados pela rapidez das transformações tecnológicas, as diferentes formas pelas quais os estudantes aprendem, além de debates contemporâneos relacionados ao uso da inteligência artificial na educação e à regulação do uso do celular no ambiente escolar. Todas essas questões são compreendidas em relação ao papel do professor como mediador dos processos de ensino e aprendizagem e, sobretudo, à necessidade da formação continuada como estratégia para subsidiar e qualificar o trabalho pedagógico diante dos desafios da contemporaneidade.

Dando sequência à análise da entrevista, a nona pergunta buscou identificar se a formação vai além do domínio técnico das tecnologias e de que forma seus fundamentos teóricos incentivam uma apropriação crítica e transformadora das TIC na prática docente. Em sua resposta, a gestora afirmou que a proposta formativa, em diálogo com a BNCC Computação, orienta-se para o desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas à leitura crítica, à postura ética, à apropriação criativa das tecnologias e à compreensão das responsabilidades envolvidas em seu uso. Destacou, ainda, que a formação busca promover a reflexão sobre o funcionamento das tecnologias, seus efeitos na vida cotidiana, as formas de consumo e acesso aos conteúdos digitais e as implicações decorrentes do uso excessivo desses recursos.

De acordo com essa primeira parte da resposta, é possível observar o alinhamento da proposta formativa com a BNCC Computação, que orienta a formação para além do domínio técnico das tecnologias, priorizando o desenvolvimento de competências relacionadas ao uso crítico, ético e criativo das TIC em contextos educativos. Essa perspectiva também dialoga com Santos (2025), ao defender que a formação continuada de professores constitui um elemento essencial para que os docentes integrem as TIC às práticas pedagógicas, promovendo o redimensionamento do currículo, o desenvolvimento de práticas investigativas, a integração entre as áreas do conhecimento e a inovação pedagógica.

Dando sequência à sua resposta, a gestora destacou que a formação não tem como objetivo principal ensinar os professores a utilizar os recursos tecnológicos mais recentes ou as aplicações de inteligência artificial que ganham popularidade nas redes sociais. Segundo a entrevistada, o foco da proposta formativa está em possibilitar a compreensão de como essas tecnologias operam e das implicações decorrentes de seu uso. Nesse sentido, ressaltou a importância de os professores compreenderem o funcionamento dos algoritmos, a influência que exercem sobre o acesso às informações, os mecanismos de recomendação de conteúdos, bem como aspectos relacionados à segurança digital, à proteção de dados e ao comportamento nas redes.

Além disso enfatizou que, embora a formação contemple alguns aspectos técnicos, sua finalidade principal é promover uma apropriação crítica, ética e estética das tecnologias. Segundo ela, as habilidades técnicas podem ser aprendidas por meio de tutoriais ou de outras formações específicas, enquanto a proposta desenvolvida pelo IAT busca formar professores capazes de compreender criticamente as implicações sociais, culturais e educacionais das tecnologias, favorecendo sua integração consciente e responsável às práticas pedagógicas.

Diante da resposta apresentada, é possível identificar que a proposta formativa se

fundamenta em princípios que compreendem as tecnologias para além de sua dimensão instrumental, priorizando o desenvolvimento de competências relacionadas à leitura crítica, à ética e a criatividade. Nessa perspectiva, a formação busca preparar os professores para integrar as TIC às práticas pedagógicas de forma consciente, reflexiva e contextualizada, em consonância com o que defende Françoso (2023), ao afirmar que a formação inicial e continuada deve assegurar uma integração aprofundada entre tecnologia e educação, superando a mera utilização das TIC e valorizando suas dimensões crítica e criativa.

No Bloco 4 da entrevista, denominado "Percepção sobre os Fundamentos Metodológicos da Proposta Formativa", foram realizadas quatro perguntas voltadas à compreensão das estratégias pedagógicas que estruturam a formação em questão. As perguntas exploraram os procedimentos metodológicos adotados na formação e sua contribuição para a produção e circulação de conteúdos digitais, tomando o jornalismo escolar como prática educativa. Também foram abordados aspectos relacionados à articulação entre teoria e prática, especialmente no que se refere aos momentos de reflexão docente e à implementação de projetos no contexto escolar. Por fim, considerando os desafios impostos pela cultura digital contemporânea, as perguntas buscaram saber como a proposta metodológica contempla temas como desinformação, verificação de informações e uso crítico das mídias digitais. Desse modo, o bloco permitiu analisar em que medida a metodologia adotada favorece o desenvolvimento de competências docentes alinhadas à educação digital, midiática e cidadã.

A décima pergunta, pertencente ao bloco 4 do roteiro de entrevista, buscou conhecer as principais estratégias metodológicas empregadas na formação "Educação Digital e Midiática: como montar uma Agência de Notícias na Escola". Em sua resposta, a gestora explicou que a proposta formativa é desenvolvida a partir da articulação entre teoria e prática, privilegiando processos de experimentação, aprendizagem ativa e metodologias ativas. Segundo a entrevistada, a formação contempla oficinas voltadas ao desenvolvimento de atividades práticas, como produção de podcasts, recursos audiovisuais e *fact-checking* (checagem de fatos), articuladas a momentos expositivos, realizados por meio de mesas virtuais ou presenciais, painéis e debates sobre temáticas relacionadas à educação digital e midiática. Destacou ainda que essas atividades são conduzidas por professores do próprio IAT, que atuam em duplas ou trios, alternando-se entre as formações on-line e os encontros presenciais.

A fala da entrevistada demonstra que a formação em estudo é desenvolvida por meio da proposição de estratégias metodológicas diversificadas, contemplando espaços práticos, nos quais os docentes podem construir seus conhecimentos por meio da produção de recursos e materiais a serem posteriormente utilizados com seus estudantes, além de momentos

expositivos e de debates sobre temáticas relacionadas à educação digital e midiática.

Essa perspectiva dialoga com o conceito de homologia de processos, apresentado por Sousa (2021), especialmente no que se refere à proposição das oficinas. Segundo esse conceito, a formação de professores deve possibilitar que o docente vivencie as experiências de aprendizagem na condição de estudante, por meio de modelos didáticos que promovam as mesmas atitudes, capacidades e formas de aprender que se espera que sejam posteriormente desenvolvidas em sua prática pedagógica.

Além disso, os aspectos acima mencionados podem favorecer espaços de troca de saberes entre os docentes, por meio de momentos de interação, colaboração e compartilhamento de experiências, contribuindo para a construção coletiva de conhecimentos e para a reflexão sobre a prática pedagógica. Essa perspectiva converge com Nascimento (2023), ao defender um modelo híbrido de formação continuada, que articule momentos presenciais e virtuais, favoreça a formação em serviço e considere o contexto de atuação do professor, as necessidades da comunidade escolar e a realidade educacional em que está inserido.

A décima primeira pergunta buscou compreender de que maneira a metodologia utilizada na formação estimula a produção e a divulgação de conteúdos digitais por professores e estudantes, utilizando o jornalismo como proposta pedagógica. Em sua resposta, a gestora afirmou que a formação desenvolve um trabalho voltado à compreensão dos processos de desinformação, da propagação de fake news e do uso ético e responsável das TIC. Segundo a entrevistada, ao compreender como uma notícia é produzida, os estudantes passam também a compreender criticamente os conteúdos que recebem, reconhecendo que a produção da informação envolve processos de definição de pautas, interesses, critérios de noticiabilidade e escolhas editoriais.

Além disso, a gestora destacou que a formação busca desenvolver práticas de produção e disseminação responsável de conteúdos digitais por meio do fazer jornalístico. Segundo sua compreensão, ao participarem das etapas de apuração, seleção, produção e divulgação das notícias, os estudantes compreendem como funcionam os mecanismos de construção e circulação das informações, favorecendo o desenvolvimento do pensamento crítico, da educação midiática e do uso ético e responsável das tecnologias.

Diante da resposta apresentada, é possível compreender que a proposta formativa utiliza como eixo metodológico desafios contemporâneos que precisam ser abordados no âmbito educativo, ao promover reflexões sobre a produção e a circulação de conteúdos digitais, bem como sobre a propagação da desinformação. Para isso, recorre ao jornalismo como estratégia pedagógica, buscando desenvolver nos estudantes uma postura crítica e responsável diante da

utilização das TIC nos diferentes contextos sociais.

Sendo assim, os elementos centrais identificados na estratégia metodológica da formação para estimular a produção e a veiculação de conteúdos digitais são a compreensão crítica da desinformação e das *fake news* e a utilização da produção jornalística como estratégia pedagógica. Essa abordagem favorece o desenvolvimento do pensamento crítico, bem como o uso ético, responsável e protagonista das TIC por professores e estudantes.

Ainda sobre as estratégias metodológicas utilizadas na formação, a décima segunda pergunta buscou identificar se a proposta prevê momentos específicos de reflexão sobre a prática docente ou de aplicação de projetos em sala de aula como parte integrante do processo formativo. Em sua resposta, a gestora afirmou que a formação privilegia momentos síncronos de discussão, nos quais os professores são incentivados a refletir sobre suas práticas a partir da socialização de experiências desenvolvidas por outros docentes. Segundo a entrevistada, o IAT promove encontros em que professores compartilham suas experiências de implementação das Agências de Notícias, favorecendo o diálogo e a reflexão coletiva sobre as práticas pedagógicas.

A gestora destacou ainda que a formação propõe a realização de atividades práticas junto aos estudantes, como a aplicação de um diagnóstico para compreender seus conhecimentos sobre as temáticas trabalhadas. Além disso, ressaltou que o Instituto busca promover o intercâmbio de experiências e metodologias entre os professores por meio de espaços colaborativos, incluindo grupos virtuais que reúnem centenas de docentes responsáveis ou interessados na implantação de Agências de Notícias em suas escolas. Segundo a entrevistada, esses espaços favorecem a troca de experiências, o compartilhamento de práticas pedagógicas e o fortalecimento de uma rede colaborativa de professores comprometidos com a implementação da proposta formativa.

A décima terceira pergunta buscou compreender de que forma a metodologia da formação prepara os professores para abordar, junto aos estudantes, questões relacionadas à desinformação e à checagem de fatos. Em sua resposta, a gestora afirmou que essa temática não é trabalhada apenas na formação investigada, mas integra um conjunto de ações formativas desenvolvidas pelo IAT. Segundo sua resposta, além de ser abordada na formação, a desinformação também constitui a temática central de uma formação específica, desenvolvida em parceria com a Universidade Carlos III, voltada ao estudo dessa questão e de seus impactos.

A gestora destacou ainda que essa formação contempla seis planos de aula voltados à compreensão da desinformação, abordando aspectos como sua produção, circulação, impactos e formas de enfrentamento. Segundo seu relato, após a aplicação desses planos pelos professores em sala de aula, é realizado um novo diagnóstico com os estudantes, com o objetivo

de identificar possíveis mudanças em suas percepções sobre a temática após a participação nas atividades formativas. Ao final de sua resposta, a entrevistada ressaltou que não poderia detalhar a forma como essa temática é desenvolvida especificamente na formação investigada, sugerindo que essa compreensão poderia ser aprofundada por meio do diálogo com os professores participantes.

De acordo com a resposta apresentada, é possível observar algumas questões relevantes sobre o processo formativo e as discussões acerca dos desafios contemporâneos relacionados à desinformação e à checagem de fatos, principalmente diante do uso massivo das TIC e da capacidade que essas tecnologias têm de propagar, de forma rápida e com grande alcance, a desinformação. Entre essas questões, destaca-se o fato de o IAT estar desenvolvendo essa discussão na formação que trata sobre as TIC e, sobretudo, sobre a produção de conteúdos por meio da prática jornalística, mas também de forma contínua em outros espaços formativos e em parcerias com universidades, inclusive de outros países, contribuindo para a troca de experiências, conhecimentos e percepções de distintas realidades acerca dessa mesma problemática.

Outro ponto a ser observado diz respeito às estratégias metodológicas aplicadas por meio dos planos de aula, que são desenvolvidos com os estudantes e, posteriormente, analisados a partir de suas percepções acerca da temática trabalhada em sala de aula. Os seis planos de aula disponibilizados pela gestora, e que integram os documentos analisados neste estudo, apresentam uma proposta de desenvolvimento de sequências de atividades intituladas “Muito Além das Fake News”, “Fontes e Propagação da Desinformação”, “Por que Acreditamos em Informações Falsas?”, “Como Identificar Informação Falsa?”, “Ferramentas Práticas para Verificar Informações e Desinformação e Eleições”. Nesse sentido, evidencia-se a importância de proporcionar aos professores, em formação, exemplos práticos de como desenvolver temáticas dessa natureza, por meio de atividades que possam ser aplicadas em sala de aula com os estudantes.

No Bloco 5 da entrevista, intitulado “Desafios e Avaliação dos Fundamentos”, as questões foram direcionadas à análise dos desafios, dos processos avaliativos e das perspectivas de aprimoramento da formação, buscando compreender os processos de monitoramento, avaliação e inovação que sustentam a qualidade e a atualização das ações formativas desenvolvidas pelo IAT. Na primeira pergunta, buscou-se identificar as principais dificuldades encontradas na concepção e na implementação dos fundamentos teóricos e metodológicos que orientam a proposta formativa. Já na segunda, foram abordados os mecanismos de avaliação e *feedback* utilizados pelo IAT para verificar a efetividade da formação, bem como para subsidiar

possíveis ajustes e aperfeiçoamentos em futuras edições. Na terceira pergunta, buscou-se saber sobre a existência de estratégias e planejamentos voltados ao aprimoramento contínuo dos fundamentos teóricos e metodológicos desta e de outras formações em TIC promovidas pelo Instituto.

Na décima quarta pergunta, a gestora apresentou uma reflexão sobre os principais desafios para a implementação da formação. Entre eles, destacou a necessidade de formar professores enquanto os próprios formadores também se encontram em permanente processo de formação. Segundo a entrevistada, os profissionais que atuam no IAT tiveram trajetórias formativas semelhantes às dos demais docentes da rede e, precisam buscar constantemente novos conhecimentos para acompanhar as rápidas transformações tecnológicas e educacionais. Ressaltou que, por se tratar da Diretoria de Inovação e Tecnologia, os formadores precisam estar sempre um passo à frente das discussões que serão desenvolvidas nas formações ofertadas aos professores.

Outro aspecto destacado refere-se à importância da autoformação e da qualificação acadêmica da equipe de formadores. Conforme relatado, é comum que os professores do Instituto estejam cursando ou tenham concluído programas de mestrado e doutorado. Para a gestora, esse investimento permanente na própria formação fortalece a atuação dos formadores e contribui para a oferta de processos formativos mais consistentes aos professores da rede.

Nesse contexto, a fala da entrevistada demonstra os desafios contemporâneos decorrentes das constantes transformações promovidas pelas tecnologias, que impõem a necessidade de uma busca permanente por formação. No caso dos formadores do IAT, evidencia-se a necessidade de estarem à frente dessas discussões, antecipando debates e propondo reflexões que qualifiquem os processos formativos ofertados pelo Instituto. Essa perspectiva converge com o entendimento de que o desenvolvimento profissional docente constitui um processo contínuo e dinâmico, voltado à ampliação permanente das competências dos professores e ao fortalecimento de sua atuação pedagógica em favor da aprendizagem dos estudantes (Santos, 2022). Nesse sentido, evidencia-se também a importância de as redes de ensino oportunizarem condições para a participação contínua dos professores em espaços formativos, de modo a acompanhar as transformações sociais e educacionais e, assim, qualificar suas práticas profissionais.

Outro desafio apontado pela gestora diz respeito à oferta de formações de qualidade em um estado com grandes dimensões territoriais e uma rede composta por aproximadamente 33 mil professores ativos. Segundo a entrevistada, as longas distâncias entre os municípios e a sede do IAT dificultam a realização de formações presenciais, uma vez que muitos docentes

precisam viajar por longos períodos para participar dessas atividades, comprometendo inclusive sua permanência nas escolas. Diante desse cenário, o IAT precisa recorrer com frequência às formações on-line, muitas delas autoinstrucionais, como estratégia para ampliar o alcance das ações formativas.

No entanto, a gestora ressaltou que esse formato apresenta limitações, como exemplo na formação deste estudo, que demandam vivências práticas e experimentação com diferentes recursos tecnológicos. Conforme relatado, atividades como o manuseio de equipamentos, a produção de vídeos, fotografias, podcasts, a edição de conteúdos e a construção coletiva de roteiros tornam-se mais significativas em contextos presenciais. Nesse sentido, destacou que um dos grandes desafios do IAT consiste em desenvolver formações on-line capazes de promover o engajamento dos professores sem perder a qualidade das experiências formativas, ao mesmo tempo em que busca ampliar as oportunidades de formação presencial, apesar das limitações impostas pela abrangência da rede estadual.

Diante do desafio apresentado, algumas questões se mostram necessárias para a reflexão sobre os processos formativos ofertados pela rede, considerando sua realidade e as demandas para sua efetivação. Nesse contexto, estratégias de escuta dos professores que participam das formações são fundamentais para compreender suas necessidades, bem como aspectos relacionados ao formato, ao tempo, aos espaços e às condições de infraestrutura que lhes são garantidas para a participação nos processos formativos.

Convém ressaltar que, na realidade apresentada, marcada por uma rede de ensino com grandes distâncias entre os municípios, a diversificação das estratégias metodológicas, articulando momentos virtuais e presenciais, torna-se importante para que as formações consigam alcançar um maior número de professores. Ao mesmo tempo, essa diversificação deve considerar as especificidades das formações ofertadas, buscando assegurar experiências de aprendizagem que atendam às necessidades dos docentes e favoreçam sua participação efetiva

No último desafio apresentado, a gestora falou sobre o engajamento dos professores nas formações, especialmente nas atividades desenvolvidas em formato on-line e híbrido. Segundo a entrevistada, embora as avaliações realizadas pelos participantes que concluem as formações sejam, em geral, bastante positivas, com elevados índices de aprovação quanto à metodologia, aos conteúdos e aos formadores, observa-se um número significativo de desistências ao longo do percurso formativo. De acordo com seu relato, muitos professores justificam a evasão pela falta de tempo e pelas dificuldades em manter a atenção em atividades on-line, e não pela qualidade da formação ofertada.

Além disso, a gestora refletiu que esses desafios do engajamento podem estar relacionados às transformações promovidas pelas tecnologias nas formas de aprender, ensinar e manter a atenção. Em sua compreensão, essas mudanças atingem não apenas os estudantes, mas também os próprios professores, influenciando seus hábitos de leitura, de atualização profissional e de participação em atividades formativas. Diante desse cenário, destacou a necessidade de ressignificar continuamente as estratégias de formação, tornando-as mais dinâmicas, significativas e coerentes com as novas formas de construção do conhecimento na contemporaneidade.

A reflexão apresentada pela gestora encontra respaldo no estudo de Barbosa (2022), ao evidenciar que um dos principais desafios da formação continuada de professores está relacionado à disponibilidade de tempo para participação nas formações. Conforme o autor, as múltiplas atribuições inerentes ao trabalho docente, como o planejamento das aulas, a elaboração de projetos, a elevada carga horária de trabalho e, em muitos casos, a atuação em mais de uma instituição de ensino, reduzem significativamente as possibilidades de participação efetiva em ações de formação continuada. Esse cenário contribui para compreender as dificuldades relatadas pela gestora em relação ao engajamento dos professores nas formações ofertadas pelo IAT, especialmente na modalidade on-line.

Em contrapartida, Barbosa (2022) destaca que as formações on-line podem representar uma importante estratégia para ampliar o acesso dos professores ao desenvolvimento profissional, desde que considerem aspectos como flexibilidade, ritmo de aprendizagem, disponibilidade de tempo e conhecimentos prévios dos participantes. Essa perspectiva dialoga com a realidade apresentada pela gestora, que reconhece a necessidade de ofertar formações em formato híbrido e on-line para alcançar uma rede extensa. Contudo, sua fala evidencia que a ampliação do acesso, isoladamente, não garante a permanência e o engajamento dos docentes, indicando que a efetividade dessas formações depende também de estratégias metodológicas capazes de dialogar com as condições de trabalho e as demandas contemporâneas da profissão docente.

Ao responder se havia planos para o aprimoramento contínuo dessa e de outras formações do IAT, correspondente à questão 16 da entrevista, a gestora iniciou sua resposta ressaltando que está em constante aprimoramento, numa dinâmica, na qual, ao término de uma formação, realiza-se um estudo sobre o que foi proposto e um alinhamento com o planejamento da próxima formação. Também ressaltou que, no planejamento do próximo quadriênio, particularmente, já há proposições de mudanças e melhorias para essa e outras formações.

No início de sua resposta, a gestora demonstra alguns processos realizados para o

planejamento, o desenho e a oferta das formações, principalmente ao afirmar que todas as proposições são pautadas tanto em um planejamento mais amplo do IAT, voltado para períodos mais longos, quanto em planejamentos mais específicos e frequentes, que constituem espaços de análise, discussão e aprimoramento das formações ofertadas.

Essa organização evidencia a existência de um processo estruturado de planejamento e avaliação contínua, aspecto que converge com as reflexões de Nascimento (2023), ao defender que a efetividade da formação continuada depende de fundamentos como o planejamento estratégico, o apoio institucional, o acompanhamento permanente, a inovação pedagógica e a avaliação da qualidade, elementos que favorecem o desenvolvimento profissional dos professores e a qualificação das ações formativas.

Dando sequência a sua resposta, considerou que, no campo da educação digital midiática, houve avanços importantes, mas com perspectivas de novas melhorias em alguns pontos. Neste sentido, mencionou também que alguns professores pertencem à equipe de formadores que estão desenvolvendo estudos na UFBA sobre a agência de notícias, o que considera importante, pois, nesse processo, já estão avaliando o projeto. Nesta perspectiva de proposição de outras discussões, citou a retomada do uso do *software* livre e a necessidade de incluir e estimular seu uso pelos estudantes, além de mostrar-lhes que não precisam ficar reféns das plataformas internacionais como Instagram e YouTube, pois existem outros canais para a difusão dos conteúdos. Segundo a gestora, são discussões que ainda não apresentam tanta clareza na proposição da formação, mas que serão incorporadas no ano seguinte.

Outro aspecto relevante de sua resposta diz respeito aos avanços alcançados nessas discussões contemporâneas, mas, principalmente, aos novos passos que precisam ser dados na busca pela continuidade do processo formativo e que procura abordar outras temáticas sensíveis ao contexto das TIC, como as possibilidades que os *softwares* livres podem proporcionar junto aos estudantes.

A gestora também exemplificou os estudos desenvolvidos por uma das formadoras, cuja pesquisa tem como foco as agências de notícias em escolas indígenas, quilombolas e do campo. Segundo ela, a investigação busca compreender quais tecnologias e condições de acesso à internet chegam a esses territórios e de que forma esses fatores influenciam a percepção, o consumo e a produção de conteúdos midiáticos. Além disso, trouxe a reflexão de como esse estudo problematiza a forma pela qual esses canais podem contribuir para a valorização da identidade, da história e da cultura dessas comunidades, evitando a reprodução de narrativas hegemônicas.

Nesse sentido, é possível perceber que a formação constitui um espaço de estudo e

discussão sobre como a prática desenvolvida por meio das agências tem chegado aos diferentes territórios e realidades, no que diz respeito às tecnologias acessadas, bem como ao que tem sido consumido e produzido, buscando incentivar práticas contextualizadas e comprometidas com as especificidades culturais e sociais de cada comunidade. Essa perspectiva aproxima-se das reflexões de Reis (2025), ao defender que, mesmo quando as formações são planejadas para atender a um grande número de escolas e municípios, é necessário considerar as especificidades dos diferentes contextos regionais, adequando as propostas formativas às realidades de escolas indígenas, quilombolas, do campo e de outros territórios.

Outra questão destacada pela gestora refere-se às perspectivas de aprimoramento da formação. Segundo ela, há o interesse de ampliar as discussões sobre checagem de fatos, incentivando a criação de agências de notícias escolares especializadas nessa prática, proposta que estava prevista para ser implementada no ano em questão, mas que não pôde ser concretizada. Além disso, ressaltou a importância de estimular a especialização das agências em diferentes campos de atuação, de modo que a produção estudantil vá além de conteúdos pautados apenas por tendências e entretenimento, favorecendo a elaboração de reportagens e matérias mais robustas, com maior diversidade de fontes e aprofundamento analítico. Nessa perspectiva, enfatizou que a agência de notícias deve ser compreendida como um exercício pedagógico, cujo objetivo é desenvolver nos estudantes a capacidade crítica e analítica, ao mesmo tempo em que busca o fortalecimento da formação dos professores para que possam conduzir esse processo com maior qualidade.

Ao final de sua resposta, a gestora ressaltou que a equipe está em constante busca por novas referências, observando experiências desenvolvidas tanto no Brasil quanto em outros países, por meio da participação e das trocas de conhecimento em congressos e seminários. Destacou ainda que os professores formadores produzem e apresentam trabalhos e projetos em eventos científicos, com o objetivo de compartilhar as experiências desenvolvidas, conhecer outras práticas e receber contribuições que possibilitem o aprimoramento das ações formativas. Segundo a gestora, esse movimento de diálogo e aprendizagem contínua constitui o principal combustível para o aperfeiçoamento da formação, uma vez que compreendem a necessidade de promover novos avanços para qualificar as práticas desenvolvidas.

Diante da resposta apresentada para essa questão, é possível perceber que o IAT desenvolve ações e planejamentos voltados ao aprimoramento contínuo das formações ofertadas, por meio de diferentes espaços e momentos destinados aos estudos, às discussões e ao planejamento das ações futuras. Esses processos ocorrem tanto em um nível mais amplo, por meio de planejamentos que definem as diretrizes e pautas formativas para períodos mais longos,

quanto em um nível mais específico, relacionado à organização e ao aperfeiçoamento das formações executadas em períodos mais curtos. Tal dinâmica evidencia a existência de processos permanentes de reflexão, avaliação e planejamento das ações formativas, orientados pelas necessidades identificadas e pelas problemáticas contemporâneas que atravessam a educação e o uso das TIC.

6.3 Interpretação e análise da Nota Técnica da formação Educação Digital e Midiática: Como Montar uma Agência de Notícias na Escola?

O documento analisado corresponde à Nota Técnica da ação formativa intitulada “Educação Digital e Midiática: Como Montar uma Agência de Notícias na Escola?”. Esse documento foi disponibilizado pela Diretoria de Inovação e Tecnologia do IAT, mediante solicitação realizada durante a entrevista com a diretora do referido setor. Sua análise e interpretação ocorreram por meio de leitura detalhada, com o objetivo de verificar a proposta pedagógica da formação quanto à integração das TIC no contexto educacional, estabelecendo um diálogo com os estudos e referenciais teóricos que fundamentam essa temática.

O referido documento está estruturado em seções que apresentam os principais elementos da proposta formativa. Inicialmente, traz a Apresentação, na qual contextualiza a trajetória do projeto Agência de Notícias na Escola, seu processo de expansão na rede estadual de ensino e a caracterização da formação. Em seguida, apresenta a Justificativa, destacando a relevância pedagógica da proposta, seus fundamentos e os pilares que orientam a formação. Na sequência, são explicitados os Objetivos, seguidos da Metodologia, que descreve as estratégias formativas, contemplando oficinas, ciclos de imersão, palestras e mesas de diálogo. O documento também apresenta informações referentes ao Investimento, ao Público Previsto, às Parcerias Institucionais e às Informações Complementares, nas quais são descritas as ações já desenvolvidas no âmbito do projeto. Essa estrutura permite compreender a organização da proposta pedagógica, seus objetivos, fundamentos e estratégias metodológicas voltadas à integração da educação digital e midiática às práticas pedagógicas.

Na seção de apresentação, é contextualizado o processo de criação do projeto e sua trajetória, destacando a expertise do IAT na formação de professores e na produção de mídias estudantis. A partir dessa experiência, o projeto foi criado em 2023 com o objetivo de promover a produção e a veiculação de conteúdos sobre a escola e o território, tendo o professor como mediador desse processo. Desde sua implantação, o documento evidencia a expansão das Agências de Notícias nas escolas da rede estadual, alcançando, em 2026, os 27 Territórios de

Identidade da Bahia.

Diante disso, é possível observar que essa proposta formativa foi concebida a partir de anos de experiência do IAT na formação continuada de professores e no desenvolvimento de ações voltadas à comunicação e às mídias. Com base nessa trajetória, foi criado um projeto que oportuniza aos estudantes o desenvolvimento de competências, por meio da produção e veiculação de conteúdos jornalísticos relacionados à sua realidade local, com a mediação do professor. Nesse contexto, a formação continuada busca preparar os docentes para orientar e desenvolver essas atividades pedagógicas em suas escolas.

Ao apresentar o histórico do projeto, o documento demonstra a expansão das Agências de Notícias entre os anos de 2023 e 2024, período em que foram implantadas 87 agências em escolas da rede estadual, distribuídas por 77 municípios dos 27 Territórios de Identidade da Bahia. Destaca ainda que, em 2024, com a reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei Federal nº 14.945/2024, a Secretaria da Educação da Bahia publicou a Portaria nº 77/2025, estabelecendo a Educação Digital e Midiática como componente do Itinerário Formativo Transdisciplinar. Nesse contexto, foi realizado o 1º Encontro de Formação dos professores que integravam a rede de Agências de Notícias na Escola, reunindo 80 docentes participantes do projeto. Conforme o documento, essa iniciativa representou um avanço no fortalecimento do currículo e das práticas de letramento digital e midiático, capacitando os professores para desenvolverem o projeto, tendo a Educação Midiática como base pedagógica.

A partir desse contexto, é possível observar o processo de expansão do projeto ao longo dos anos, especialmente após sua incorporação ao currículo escolar com a reforma do Ensino Médio e a criação, pela Secretaria da Educação da Bahia, de um componente curricular específico voltado à Educação Digital e Midiática. Nesse sentido, evidencia-se também a importância da oferta de processos de formação continuada para os professores que atuarão na mediação desse componente curricular, considerando sua proposta pedagógica específica e a necessidade de desenvolver conhecimentos e competências que subsidiem sua implementação no contexto escolar.

Diante desse movimento de mudanças nas propostas das práticas pedagógicas e curriculares, sobretudo a partir das diretrizes e legislações federais e estaduais, torna-se evidente a necessidade de fortalecer os processos de formação continuada dos professores como estratégia para subsidiar a implementação dessas políticas no contexto escolar. Nessa perspectiva, Nascimento (2023) defende que a formação continuada constitui uma resposta essencial aos desafios da integração das tecnologias às práticas pedagógicas, uma vez que as novas demandas, relacionadas ao uso dessas tecnologias, exigem propostas formativas capazes

de considerar as especificidades dos professores, os diferentes perfis dos estudantes, as realidades educacionais e as dimensões técnicas, sociais e éticas que envolvem o uso das TIC.

Na seção de Justificativa, o documento apresenta aspectos relevantes que evidenciam a proposta pedagógica do projeto. Entre eles, destaca-se a criação de um ambiente que favorece o protagonismo estudantil e a aprendizagem ativa, no qual os estudantes são desafiados a produzir conteúdos com impacto direto na realidade em que estão inseridos. Segundo a proposta, essa iniciativa possibilita o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade, da iniciativa, da capacidade de expressão e de outros atributos socioemocionais essenciais para a formação integral dos estudantes. Além disso, busca aprimorar habilidades e competências previstas no currículo, como leitura, observação, interpretação, pesquisa, argumentação, escrita, entre outras, articulando esses conhecimentos às práticas de produção e circulação de conteúdos digitais.

No que diz respeito ao papel do professor, a proposta do projeto busca estabelecer uma relação mais horizontal com os estudantes, tornando-os corresponsáveis pela produção dos conteúdos desenvolvidos nas Agências de Notícias. Nesse contexto, o docente assume uma função de orientação e mediação, atuando como editor, produtor ou chefe de redação, sem retirar dos estudantes a centralidade do processo de aprendizagem. Além disso, a proposta possibilita aos professores vivenciarem novas formas de ensinar, pautadas na colaboração, no protagonismo estudantil e na aprendizagem ativa.

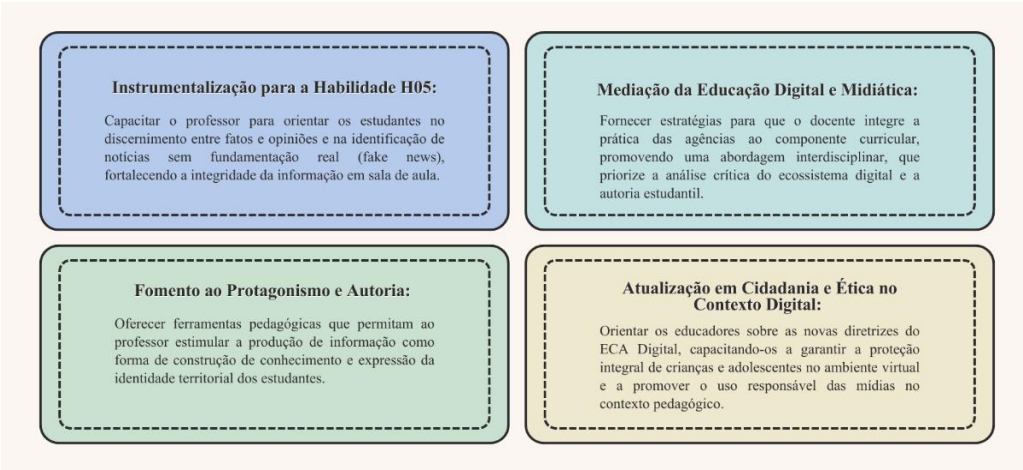
Essa perspectiva apresentada no documento dialoga com os estudos de Soares (2022), ao compreender que a formação continuada constitui um importante caminho para que os professores se apropriem de fundamentos teóricos e metodológicos capazes de subsidiar práticas pedagógicas orientadas pela aprendizagem ativa. Nessa perspectiva, a autora defende que a formação deve favorecer a compreensão do estudante como sujeito ativo e coautor do processo de aprendizagem, estimulando o professor a ressignificar a teoria à luz da realidade de sua prática docente.

Sendo assim, o docente assume o papel de mediador da aprendizagem, adaptando as propostas metodológicas às especificidades de seu contexto, aspecto que se aproxima da proposta do projeto ao incentivar o protagonismo estudantil, a produção de conteúdos e o desenvolvimento de competências por meio de experiências concretas de aprendizagem. Conforme dispõe o documento, a formação está centrada na qualificação do professor como mediador dos processos de Educação Digital e Midiática, buscando promover a integração das tecnologias ao cotidiano escolar em uma perspectiva ética, crítica e autoral.

Ainda na justificativa, o documento destaca que a Secretaria da Educação da Bahia, com

apoio do IAT, está elaborando o Plano de Educação Digital e Inovação Pedagógica, orientado pela Política Nacional de Educação Digital (PNED) e pela Estratégia Nacional de Escolas Conectadas (ENEC). Além disso, ressalta que a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promovida pela Lei nº 14.533/2023, ao estabelecer a educação digital como componente obrigatório dos currículos, reforça a necessidade de integrar as tecnologias aos processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, evidencia-se o alinhamento da proposta formativa com as normativas nacionais mais recentes, bem como a importância da formação continuada de professores para subsidiar a implementação dessas mudanças curriculares. A Figura 14, a seguir, apresenta os pilares que estruturam a proposta formativa, conforme a Nota Técnica da formação.

Figura 14 – Pilares da Formação Educação Digital e Midiática: Como Montar uma Agência de Notícias na Escola?



Fonte: elaborado pelo autor (2025), com base na Nota Técnica.

Conforme apresentado na Figura 14, a proposta formativa está estruturada em quatro pilares que orientam o desenvolvimento das ações pedagógicas. O primeiro refere-se à formação dos professores para a identificação e o enfrentamento da desinformação e das fake news. O segundo está relacionado à mediação da Educação Digital e Midiática, promovendo a integração das tecnologias ao currículo de forma interdisciplinar e crítica. O terceiro busca fortalecer o protagonismo estudantil e a autoria por meio da produção de conteúdos e da valorização da identidade territorial. O quarto pilar enfatiza a formação para a cidadania e a ética digital, orientando os professores quanto ao uso responsável das tecnologias e à proteção de crianças e adolescentes nos ambientes digitais.

Evidencia-se, nesse contexto, que a proposta formativa está alicerçada em temáticas que favorecem o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à construção de competências

e habilidades para o uso crítico, ético e responsável das TIC, por meio da integração da educação digital ao currículo escolar, em consonância com as demandas da contemporaneidade. Essa perspectiva aproxima-se das reflexões de Silva (2022), ao defender que o desenvolvimento dessas competências pressupõe o uso das tecnologias como instrumentos de acesso, produção e compartilhamento de informações, mobilizando habilidades de pesquisa, seleção, análise, avaliação, comunicação e criação.

Os objetivos presentes no documento evidenciam uma proposta formativa voltada ao fortalecimento do currículo e das práticas pedagógicas por meio da integração da Educação Digital e Midiática ao contexto escolar. Para isso, busca apoiar a implementação e a ampliação das Agências de Notícias nas escolas, oferecendo subsídios para sua articulação ao componente curricular. Além disso, propõe aprofundar os conhecimentos dos professores sobre proteção de direitos no ambiente digital e ética jornalística escolar, promover o intercâmbio de metodologias e experiências entre os educadores, fortalecer a compreensão acerca do letramento digital e midiático e incentivar o uso das tecnologias para a produção e disseminação responsável de conteúdos. Também pretende ampliar a compreensão dos docentes sobre a agenda estadual, nacional e internacional relacionada à Educação Digital e Midiática, favorecendo práticas pedagógicas alinhadas às demandas contemporâneas da cultura digital.

De acordo com os objetivos apresentados, é possível observar que a formação está alinhada à integração das tecnologias por meio da Educação Digital e Midiática, utilizando a proposta pedagógica das Agências de Notícias como estratégia para desenvolver, com a mediação dos professores, competências relacionadas ao letramento digital, à produção responsável de conteúdos e ao uso crítico e ético das tecnologias pelos estudantes. Essa perspectiva aproxima-se da Política Nacional de Educação Digital (2023), ao estabelecer que a inserção da educação digital nos ambientes escolares deve ocorrer em todos os níveis e modalidades de ensino, por meio do estímulo ao letramento digital e informacional e do desenvolvimento de competências digitais.

A metodologia apresentada no documento descreve as estratégias que orientam o desenvolvimento da formação, tendo como princípio central a articulação entre teoria e práxis pedagógica. De acordo com a proposta, o percurso formativo é organizado para que o professor vivencie as experiências e dinâmicas que posteriormente poderão ser desenvolvidas em sala de aula, promovendo uma imersão que integra os marcos regulatórios da Educação Digital às práticas de produção midiática.

Nesse contexto, a formação contempla diferentes estratégias metodológicas. Entre elas, destaca-se a Chamada de Oficinas para Professores, por meio da qual o IAT seleciona as três

propostas dos professores que mais se alinham aos objetivos do evento para serem desenvolvidas na formação, favorecendo a aprendizagem entre pares. Além disso, são realizados Ciclos de Imersão, constituídos por oficinas práticas voltadas aos eixos de Audiovisual, Podcast, Escrita, Checagem de Fatos (Fact-checking), ECA Digital e Inteligência Artificial na Educação. A metodologia também prevê Ciclos de Palestras e Mesas de Diálogo, destinados à fundamentação teórica da proposta, promovendo discussões sobre o desenvolvimento do projeto sob a perspectiva da Educação Digital e Midiática.

De acordo com o exposto, a metodologia da formação contempla diferentes estratégias, temáticas e espaços formativos destinados a subsidiar a construção do conhecimento dos professores participantes. É importante destacar que, ao abrir espaços para a apresentação de práticas desenvolvidas pelos próprios professores com seus estudantes, a formação favorece o diálogo, a socialização de experiências e a troca de conhecimentos entre os docentes. Além disso, as oficinas práticas possibilitam a vivência de metodologias e recursos que podem ser posteriormente desenvolvidos em sala de aula com os estudantes.

Também merecem destaque os painéis expositivos e as mesas de diálogo, que promovem discussões sobre temáticas relevantes da Educação Digital e Midiática, contribuindo para o aprofundamento teórico dos participantes. Nesse sentido, a diversificação das estratégias metodológicas pode favorecer a apropriação dos conhecimentos propostos na formação e, sobretudo, possibilitar que esses conhecimentos sejam incorporados às práticas pedagógicas, promovendo experiências de aprendizagem mais significativas para os estudantes.

Por fim, o documento apresenta informações complementares sobre a execução da proposta formativa. Em relação ao público-alvo, prevê a participação de aproximadamente 500 professores, distribuídos pelos 27 Territórios de Identidade da Bahia, que atuam no projeto Agência de Notícias na Escola. Além disso, evidencia a articulação institucional estabelecida para o desenvolvimento da formação, destacando parcerias com o Instituto Palavra Aberta, o Grupo A TARDE, a Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República (SECOM) e a SaferNet Brasil, instituições que contribuem para o fortalecimento das discussões relacionadas à educação digital, educação midiática, cidadania digital, segurança na internet e enfrentamento à desinformação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentar as considerações acerca dos achados deste estudo, é importante iniciar destacando que o percurso formativo vivenciado ao longo do mestrado contribuiu significativamente para a ampliação da compreensão sobre os processos educativos contemporâneos. Aproximar as inquietações profissionais vivenciadas no contexto do chão da escola, a pesquisa e a produção acadêmica constitui um movimento essencial para o desenvolvimento profissional, especialmente diante das constantes transformações sociais e educacionais impulsionadas pelas TIC.

Atualmente, dispomos de uma ampla variedade de recursos, informações e possibilidades de aprendizagem. Em contrapartida, essa disponibilidade exige uma formação cada vez mais crítica e reflexiva, capaz de analisar, selecionar e ressignificar aquilo que efetivamente contribui para a construção do conhecimento. Nesse sentido, a formação proporcionada por este percurso acadêmico abriu novos horizontes, ampliou perspectivas e fortaleceu a compreensão de que a educação demanda profissionais comprometidos com a aprendizagem permanente e com o aperfeiçoamento contínuo de sua prática.

Essa compreensão reafirma a importância da formação continuada como elemento indispensável ao desenvolvimento profissional docente, seja por meio das universidades, seja por instituições como o IAT, que desempenham um papel fundamental na promoção de espaços de estudo, reflexão e construção de conhecimentos voltados ao aprimoramento das práticas pedagógicas e à qualificação da educação pública.

Ao longo deste estudo, por meio das diferentes etapas da investigação teórica e empírica, buscou-se responder ao seguinte problema de pesquisa: como a formação continuada de professores, promovida pelo IAT, contribui para a integração das TIC às práticas pedagógicas? Para responder a esse problema, definiu-se como objetivo geral compreender a formação continuada de professores promovida pelo IAT e suas contribuições para a integração das TIC às práticas pedagógicas.

Para o alcance desse objetivo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: identificar os fundamentos teóricos e metodológicos da proposta formativa, por meio da entrevista realizada com a diretora de Inovação e Tecnologia do IAT; analisar a concepção dos professores participantes acerca da relevância e da aplicabilidade da formação em suas práticas pedagógicas; e verificar, na Nota Técnica da formação Educação Digital e Midiática: Como Montar uma Agência de Notícias na Escola?, a proposta pedagógica voltada à integração das TIC no contexto educacional.

Além disso, este estudo partiu da hipótese de que a formação continuada em TIC favorece o desenvolvimento da competência digital docente, contribuindo significativamente para a integração dessas tecnologias ao processo de ensino e aprendizagem. E que a formação possibilita que os professores ressignifiquem suas práticas pedagógicas, tornando-as mais inovadoras, colaborativas e alinhadas às demandas da sociedade contemporânea. A partir do percurso investigativo desenvolvido e dos resultados obtidos em cada uma das etapas da pesquisa, apresento as considerações finais deste estudo.

A partir da análise do primeiro objetivo específico, que buscou identificar os fundamentos teóricos e metodológicos da proposta formativa, é possível considerar, com base nos dados gerados por meio da entrevista com a gestora, que a formação apresenta como fundamentos teóricos a concepção da Educomunicação, compreendida como eixo articulador entre educação e comunicação, bem como os pressupostos da Comunicação para o Desenvolvimento e da Comunicação para a Mudança Social, que valorizam o diálogo, a participação e o protagonismo dos sujeitos. Além disso, a proposta fundamenta-se nas contribuições da educação crítica de Paulo Freire, nas reflexões de Anísio Teixeira sobre educação e democratização do conhecimento e em referenciais contemporâneos relacionados à educação digital e midiática, à cultura digital, ao letramento digital, à desinformação e ao uso crítico, ético e criativo das TIC. Em conjunto, esses fundamentos evidenciam uma concepção de formação continuada voltada à integração crítica das tecnologias às práticas pedagógicas, compreendendo-as como instrumentos de participação, produção de conhecimento, exercício da cidadania e transformação social.

Além disso, os resultados evidenciaram que a formação promovida pelo IAT se encontra alinhada às políticas e aos documentos normativos nacionais e estaduais, especialmente à BNCC, à BNCC Computação, ao DCRB e à Política Nacional de Educação Digital (PNED). Essa articulação se manifesta tanto na organização curricular da formação quanto na elaboração de materiais, planos de aula e estratégias pedagógicas fundamentadas nas competências e habilidades previstas nesses documentos.

Em relação aos fundamentos metodológicos, os resultados evidenciaram que a proposta formativa é desenvolvida por meio da articulação entre teoria e prática, privilegiando processos de experimentação, aprendizagem ativa e metodologias que favorecem a participação dos professores. A formação contempla oficinas práticas voltadas à produção de podcasts, recursos audiovisuais e atividades de *fact-checking* (checagem de fatos), articuladas a momentos de exposição, debates, mesas temáticas e painéis expositivos sobre educação digital e midiática. Além disso, verificou-se que a proposta metodológica busca aproximar os professores de

situações concretas de aplicação das TIC no contexto escolar, favorecendo a construção coletiva do conhecimento e a reflexão sobre a prática pedagógica.

No que diz respeito ao segundo objetivo específico, que buscou analisar a concepção dos professores participantes acerca da relevância e da aplicabilidade da formação, é possível considerar, a partir dos dados gerados por meio da aplicação do questionário, que os professores reconhecem a formação como relevante para o seu desenvolvimento profissional e para a qualificação das práticas pedagógicas mediadas pelas TIC. Os resultados evidenciaram que a proposta formativa fortaleceu competências relacionadas à integração das tecnologias ao ensino, ampliou as possibilidades metodológicas de sua utilização em sala de aula, favoreceu a troca de experiências e a construção coletiva de conhecimentos entre os docentes e contribuiu para que as tecnologias fossem compreendidas para além de uma perspectiva instrumental, passando a ser utilizadas de forma intencional, crítica e articulada aos processos de ensino e aprendizagem.

Em relação à aplicabilidade dos conhecimentos construídos na formação, é possível considerar, a partir dos resultados da pesquisa, que os professores incorporaram às suas práticas pedagógicas os princípios discutidos durante o processo formativo, desenvolvendo ações voltadas ao uso crítico, ético e responsável das TIC. Os resultados evidenciaram a realização de debates, atividades de curadoria de informações, reflexões sobre desinformação e cidadania digital, além da produção de conteúdos em diferentes mídias pelos estudantes. Essas práticas favoreceram o desenvolvimento de competências relacionadas ao pensamento crítico, à comunicação, à autoria, à criatividade e ao protagonismo estudantil, demonstrando que a formação contribuiu para que as tecnologias fossem utilizadas de forma intencional.

A análise do documento permitiu responder ao terceiro objetivo específico da pesquisa, que buscou verificar a proposta da formação quanto à integração das TIC ao contexto educacional. De acordo com o documento, a proposta formativa está alinhada à integração das tecnologias por meio da Educação Digital e Midiática, utilizando as Agências de Notícias como estratégia pedagógica para desenvolver, com a mediação dos professores, competências relacionadas ao letramento digital, à produção responsável de conteúdos e ao uso crítico, ético e consciente das tecnologias pelos estudantes. Além disso, evidencia uma organização metodológica diversificada, composta por diferentes temáticas, estratégias e espaços formativos que articulam teoria e prática, favorecendo a construção do conhecimento docente, a socialização de experiências, a troca de práticas pedagógicas e a apropriação de metodologias que podem ser implementadas em sala de aula.

Diante disso, pode-se considerar que a formação continuada promovida pelo IAT

contribui para a integração das TIC às práticas pedagógicas ao articular fundamentos teóricos e metodológicos que favorecem uma apropriação crítica, ética e criativa das tecnologias, em consonância com as políticas públicas voltadas à educação digital. Os resultados da pesquisa confirmam as hipóteses inicialmente formuladas, evidenciando que a formação favorece o desenvolvimento da competência digital docente e contribui significativamente para a integração das TIC aos processos de ensino e aprendizagem. Além disso, constatou-se que a formação possibilita aos professores ressignificar suas práticas, tornando-as mais alinhadas às demandas da sociedade contemporânea, refletindo diretamente na promoção de práticas pedagógicas que estimulam o protagonismo, a autoria e o pensamento crítico dos estudantes.

O presente estudo proporcionou contribuições teóricas relevantes ao aprofundar as discussões e análises acerca da formação continuada de professores no contexto do uso das TIC no ensino e da educação digital. Essas temáticas assumem especial relevância diante das transformações que permeiam a sociedade contemporânea, marcadas pela crescente presença das tecnologias nos diferentes espaços sociais e educativos. Nesse sentido, pode ser evidenciada a necessidade de promover a educação digital de forma crítica, ética e reflexiva, em consonância com os documentos normativos e referenciais que orientam as políticas educacionais e fundamentam a integração das tecnologias aos processos de ensino e aprendizagem.

No que diz respeito às contribuições práticas, a análise de uma formação continuada em desenvolvimento, promovida por um instituto cuja finalidade é a formação de professores, pode constituir uma referência para outras redes de ensino e instituições formadoras. Ao compreender seus fundamentos teóricos, metodológicos e avaliativos, bem como as estratégias de implementação e sua articulação com as práticas pedagógicas, este estudo oferece subsídios que podem orientar o planejamento, a execução e o aperfeiçoamento de outras iniciativas de formação continuada voltadas à integração das TIC no contexto educacional.

Esta pesquisa apresentou algumas limitações que devem ser consideradas. A principal refere-se ao número reduzido de participantes, uma vez que a formação investigada contou com poucos professores no território delimitado para o estudo, o que limitou o alcance da investigação. Outra limitação foi a impossibilidade de realizar entrevistas com os professores formadores do IAT, o que poderia ampliar a compreensão sobre o planejamento e o desenvolvimento das ações formativas.

Como perspectivas para estudos futuros, sugere-se a realização de pesquisas que envolvam os professores formadores do IAT, a ampliação do número de participantes, incluindo docentes de outros territórios de identidade, e o acompanhamento das práticas pedagógicas dos professores em sala de aula, a fim de compreender como os conhecimentos construídos na

formação são incorporados ao cotidiano escolar. Além disso, recomenda-se investigar as perspectivas de outras diretorias e da Diretoria Geral do IAT, visando compreender de forma mais ampla as propostas formativas desenvolvidas pela instituição.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Ana de Fátima Pereira de Sousa. Anísio Spínola Teixeira e a educação no Brasil: contribuições e desafios para a atualidade brasileira. *In:* SILVA, Edna; BARRETO, Silvia Paes (org.). **Anísio, Anísios Teixeira: um educador no Museu do Homem do Nordeste**. Recife: Editora Massangana, 2021. p. 105–120.

ALVES, Alda Judith. A "Revisão da bibliografia" em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 53-60, mai. 1992.

ALVES, Manoel Messias Santos. **Tecnologias móveis para formação docente**: validação de um instrumento de identificação de vulnerabilidade digital. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2023.

ALVIM, Fernando. A educação do homo faber: pragmatismo, pedagogia e democracia em Anísio Teixeira. *In:* SILVA, Edna; BARRETO, Silvia Paes (org.). **Anísio, Anísios Teixeira: um educador no Museu do Homem do Nordeste.** Recife: Editora Massangana, 2021. p. 161–188.

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BAHIA. **Lei Delegada n.º 67, de 1.º de junho de 1983**. Reorganiza a Secretaria da Educação e Cultura e dá outras providências. Diário Oficial do Estado da Bahia. Salvador, BA, 1. jun. 1983.

BAHIA. **Lei n.º 6.074, de 22 de maio de 1991**. Modifica a estrutura organizacional da administração pública estadual e dá outras providências. Diário Oficial do Estado da Bahia. Salvador, BA, 22 maio 1991.

BAHIA. **Lei n.º 8.261, de 29 de maio de 2002**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia e dá outras providências. Diário Oficial do Estado da Bahia. Salvador, BA, 29 maio 2002.

BAHIA. **Portaria n.º 5.872, de 15 de julho de 2011.** Aprova o Regimento Escolar das unidades escolares integrantes do Sistema Público Estadual de Ensino. Diário Oficial do Estado da Bahia. Salvador, BA, 15 jul. 2011.

BAHIA. **Decreto n.º 15.806, de 30 de dezembro de 2014**. Dispõe sobre a organização territorial dos Núcleos Regionais de Educação, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado da Bahia. Salvador, BA, 31 dez. 2014.

BAHIA. **Decreto n.º 17.377, de 2 de março de 2017**. Altera as denominações e as finalidades de unidades administrativas da Secretaria da Educação do Estado. Diário Oficial do Estado da Bahia. Salvador, BA, 3 mar. 2017.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Documento Curricular Referencial da Bahia para o Ensino Médio** (v. 2). Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022.

BAHIA. Sistema de Informações do Patrimônio Cultural da Bahia – SIPAC. **Território de**

Identidade 17: Semiárido Nordeste II, 2023. Disponível em: http://patrimonio.ipac.ba.gov.br/territorio/semiarido-nordeste-ii/. Acesso em: 04 set. 2025.

BAHIA. Instituto Anísio Teixeira. **Formações estratégicas 2025**. Salvador, BA: Instituto Anísio Teixeira, 2025.

BAHIA. Instituto Anísio Teixeira. **Secretaria da Educação do Estado da Bahia**, s.d. Disponível em: https://www.ba.gov.br/educacao/iat. Acesso em: 23 dez. 2025.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Documento Curricular Referencial da Bahia para o Ensino Médio (v. 2)**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022.

BARBOSA, Fábio Fernandes. Editorial da Revista Estudos IAT: edição 2025. **Revista Estudos IAT**, Salvador, v. 13, n. 1, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.69647/15atp244. Acesso em: 17 jul. 2026.

BARBOSA, Thiago Moura. **Curso online aberto e massivo na formação continuada de professores para a construção de jogos educacionais digitais alinhados à BNCC**. Dissertação (Mestrado Profissional em Inovação em Tecnologias Educacionais) – Instituto Metrópole Digital, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRACKMANN, Christian Puhlmann. **Computacional:** Educação em Computação. 2026. Disponível em: https://www.computacional.com.br/ Acesso em: 22 jan. 2026.

BRASIL. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014.

BRASIL. **Decreto n.º 9.099, de 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 19 jul. 2017. Seção 1.

BRASIL. **Portaria n.º 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 18 mar. 2020. Seção 1.

BRASIL. **Lei n.º 14.533, de 11 de janeiro de 2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital. Brasília, DF, 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 11.713, de 26 de setembro de 2023**. Institui a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas (ENEC). Diário Oficial da União. Brasília, DF, 27 set. 2023. Seção 1.

BRASIL. **Projeto de Lei n.º 2.614, de 2024.** Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024–2034. Exposição de Motivos. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos, 2024.

BRASIL. **Lei n.º 15.360, de 25 de março de 2026**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre condições

mínimas das escolas públicas de educação básica. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 26 mar. 2026. Seção 1.

BRASIL. **Lei n.º 15.388, de 14 de abril de 2026.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Diário Oficial da União. Brasília, DF, 15 abr. 2026. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. **Portaria n.º 5.365, de 2 de dezembro de 2021**. Dispõe sobre a Política de Desenvolvimento Científico, Tecnológico e Inovação para Tecnologias Habilitadoras, no âmbito do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 6 dez. 2021. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União. Brasília, DF, p. 41, 30 dez. 2019. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 1, de 4 de outubro de 2022**. Normas sobre Computação na Educação Básica – Complemento à BNCC. Diário Oficial da União. Brasília, DF, n. 190, p. 38-39, 5 out. 2022. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação digital e midiática**: como elaborar e implementar o currículo nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Edital de Convocação n.º 02/2024 – CGPLI**. Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD Ensino Médio 2026–2029. Anexo 01 – Referencial Pedagógico. Brasília, DF, jun. 2024. 2. retificação: ago. 2024. 3. retificação: abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Referencial de Saberes Digitais Docentes.** Brasília: MEC/SEB, 2023. Disponível em: https://avamec.mec.gov.br. Acesso em: 21 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução n.º 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 24 maio 2016. Seção 1.

BRASIL. Senado Federal. **As 20 metas do PNE e a avaliação do Inep**. Agência Senado, Brasília, DF, 17 fev. 2023. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/02/17/as-20-metas-do-pne-e-a-avaliacao-do-inep. Acesso em: 13 maio 2026.

BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Editora Porto, 1994.

BUCKINGHAM, David. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez., 2010.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula digital**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo, *on-line* e híbrido. Porto Alegre: Penso, 2021.

CAMPOS, Alessandra Freire Magalhães de; CAETANO, Luís Miguel Dias; LAUS-GOMES, Victor. Revisão sistemática de literatura em educação: características, estrutura e possibilidades às pesquisas qualitativas. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 27, n. 54, p. 139-169, 2023.

CARVALHO, Tainah dos Santos. **Saberes experienciais nas/com as culturas digitais no curso de Pedagogia**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2023.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAVALIERI, Vanessa. ECA Digital: proteção online é uma responsabilidade compartilhada. **Laboratório Inteligência de Vida**, 2026. Disponível em: https://digitaliv.com.br/9s3mcx. Acesso em: 18 maio 2026.

CIEB; CENPEC. **Guia prático para gestores educacionais**: desenvolvimento de competências digitais de professores. São Paulo: Centro de Inovação para a Educação Brasileira; Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, 2021. Disponível em: https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2019/07/CIEB_GUIA-PR%C3%81TICO_-2019.pdf. Acesso em: 6 jul. 2025.

CIPOLI, Isabella Cristina Sena de Oliveira. **A formação continuada de professores para a adoção de tecnologias digitais**: análise das ações formativas na Secretaria de Educação do estado de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Formação,Currículo e Práticas Pedagógicas) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2025.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael Rosa Pereira; RIBEIRO, Elisa Antônia. A técnica do questionário na pesquisa educacional**. Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251–266, 2011.

CHAGAS, Raimundo. **Anísio Teixeira:** educação não é privilégio. Direção: Raimundo Chagas. TVE Bahia, 24 set. 2020. 1 vídeo (aprox. 42 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Nc7ipHWIQVU. Acesso em: 4 mar. 2025.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. *In:* GORGUEIRA, Eliane Bambini; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (orgs.). **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 14. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 9-13.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI.br). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros:** TIC Domicílios 2024. São Paulo: Cetic.br, 2024. Disponível em: https://cetic.br/pt/pesquisa/domicilios/. Acesso em: 04 maio 2025.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. **Diretrizes para a integridade na atividade científica.** Brasília: CNPq, 2016. Disponível em: https://www.gov.br/cnpq/pt-br/composicao/comissao-de-integridade/diretrizes. Acesso em: 29 jun. 2025.

COSTA, Robélia. **Os saberes e a formação permanente dos coordenadores pedagógicos frente aos desafios da transição dos estudantes do ensino fundamental para o ensino médio:** um estudo nas escolas do Núcleo Territorial de Educação - NTE 17/BA. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Centro de Excelência em Educação do Nordeste Brasileiro, Caxias do Sul, 2023.

DALLA VALLE, Paulo Roberto; FERREIRA, Jacques de Lima. Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 41, e49377, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-469849377. Acesso em: 29 jun. 2025.

DIAS, Cláudia Augusto. Hipertexto: evolução histórica e efeitos sociais. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 28, n. 3, p. 267–272, dez. 1999. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0100-19651999000300004. Acesso em: 3 maio 2025.

DIAS, Kamila Gusatti; CAMARGO, Kênia Guimarães Furquim; ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de. Uma ideia destemida ou um sonho a ser construído? Anísio Teixeira e o projeto de educação brasileira. **Série-Estudos,** Campo Grande, v. 26, n. 56, p. 307–324, jan./abr. 2021. Disponível em: http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v26i56.1420. Acesso em: 5 mar. 2026.

DIAS-TRINDADE, Sara; FERREIRA, António Gomes. Competências digitais docentes: o DigCompEdu *Check-In* como processo de evolução da literacia para a fluência digital. **ICONO14**, Madrid, v. 18, n. 2, p. 151-172, jul./dez. 2020. DOI: https://doi.org/10.7195/ri14.v18i2.1519.

DOURADO, Luiz Fernandes. Currículo, políticas públicas e qualidade social da educação. *In:* Veiga, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Currículo**: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 2017.

EDUCAÇÃO BAHIA. **Instituto Anísio Teixeira**. Educação Bahia. Disponível em: https://educadores.educacao.ba.gov.br/iat. Acesso em: 07 maio 2024.

FAGUNDES, Ana Paula de Faria; GOMES, Marco Antônio de Oliveira. **As contribuições de Anísio Teixeira para o desenvolvimento da educação integral e pública no Brasil.** 2019. Disponível em: https://dfe.uem.br/anap_dfariaf.pdf. Acesso em: 17 fev. 2026.

FERNANDES, Thalia. BNCC Computação na Educação Básica. **Jovens Gênios**, 6 nov. 2025. Disponível em: https://www.jovensgenios.com/post/bncc-computa%C3%A7%C3%A3o-na-educa%C3%A7%C3%A3o-b%C3%A1sica. Acesso em: 21 jan. 2026.

FERRARI, Ana Claudia; OCHS, Mariana; MACHADO, Daniela. **Guia da Educação Midiática**. São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2020.

FERREIRA, Bruno. Educação digital é objetivo curricular previsto na proposta do novo PNE. **Instituto Palavra Aberta**, São Paulo, 14 jan. 2026. Disponível em: https://www.palavraaberta.org.br/artigo/educacao-digital-e-objetivo-curricular-previsto-na-

proposta-do-novo-pne. Acesso em: 5 jun. 2025.

FIGUEIRA, Larissa Fonseca; DOROTEA, Nuno. Competência digital: DigCompEdu Check-In como ferramenta diagnóstica de literacia digital para subsidiar formação de professores. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 7, e8332, 2022.

FLICK, Uwe. Pesquisa qualitativa e quantitativa. *In:* FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 39-49.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e prática docente.** São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Formação continuada de/para/com docentes: para quê? para quem? *In:* IMBERNON, Francisco; NETO, Alexandre Shigunov; FORTUNATO, Ivan (Org.). **Formação permanente de professores**: experiências ibero-americanas. São Paulo: Edições Hipótese, 2019, p. 96-109.

FRANÇOSO, Ana Cláudia Giglioti. **Formação em serviço e saberes docentes:** uma análise desse processo em um curso de mídias em educação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/17999. Acesso em: 01 ago. 2026.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudanças.** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983

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

FORTUNATO, Ivan; IMBERNÓN, Francisco; SHIGUNOV NETO, Alexandre (org.). **Formação permanente de professores:** experiências iberoamericanas. São Paulo: Edições Hipótese, 2019.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. *In:* BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 9-16.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, Bernardete Angelina. Potenciais riscos aos participantes. *In:* ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). **Ética e pesquisa em Educação:** subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. p. 35–41.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo. Atlas. 1991.

GODOI, Carla Renata Hüttl de. **Formação continuada de professores**: proposta de um framework de capacitação em cultura maker na educação básica. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Informação e Comunicação) – Universidade Federal de Santa Catarina,

Campus Araranguá, Programa de Pós-Graduação em Tecnologias da Informação e Comunicação, Araranguá, 2023.

GOMES, Ana Valeska Amaral *et al.* **Plano Nacional de Educação: subsídios para análise do Projeto de Lei nº 2.614/2024**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, mar. 2025. Disponível em: https://www.camara.leg.br/. Acesso em: 18 maio 2026.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Professoras são 79% da docência de educação básica no Brasil.** Publicado em: 7 mar. 2023. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/institucional/professoras-sao-79-da-docencia-de-educacao-basica-no-brasil. Acesso em: 24 abr. 2026.

KENSKI, Vani Moreira**. Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus. 2007.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papiros, 2012.

KNUPPEL, Maria Aparecida Crissi; JÚNIOR, Luiz Carlos Knuppel. **Sociedade Tecnológica:** Diálogos, cruzamentos e entrecruzamentos. Salvador: UNEB – Universidade do Estado da Bahia, 2021.

LARA, Carla Luczyk Torres. **Desenvolvimento de competências digitais na formação continuada de educadores**. Tese (Doutorado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Tecnologias da Inteligência e Design Digital da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

LEITE, Bruno Silva. Tecnologias Digitais na Educação: uma visão geral. *In:* LEITE, Bruno Silva (Org.). **Tecnologias digitais na educação**: da formação à aplicação. São Paulo: Livraria da Física, 2022.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus, professor, adeus, professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LIRA, Bruno Carneiro. **Práticas pedagógicas para o século XXI**: a sociointeração digital e o humanismo ético. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LÖSCH, Silmara; RAMBO, Carlos Alberto; FERREIRA, Jacques Lima. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023141, 2023. e-ISSN: 1982-5587. Disponível em: https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17958. Acesso em: 01 ago. 2026.

LUCAS, Margarida; MOREIRA, António. **DigCompEdu:** quadro europeu de competência digital para educadores. Aveiro: UA, 2018.

LUCENA, Simone; OLIVEIRA, José Mario Aleluia. Culturas digitais na educação do Século XXI. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 7, n. 14, p. 35-44, 2014. Disponível em: Disponível em: https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3449 . Acesso em: 12 agosto. 2025.

LUDWIG, Antonio Carloes Will. A pesquisa em educação. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 4, n. 2, 2003. Disponível em: https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1215. Acesso em: 30 junho 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalman Afonso de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 12. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MAIA, Shirley Campos Carvalho. **Comunidades virtuais de aprendizagem:** possibilidades de socialização do conhecimento através de cursos online. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas, Gestão do Conhecimento e Desenvolvimento Regional) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão do Conhecimento e Desenvolvimento Regional, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2009.

MAINARDES, Jefferson; CURY, Carlos Roberto Jamil. Ética na pesquisa: princípios gerais. *In:* ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). **Ética e pesquisa em educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. Prefácio. *In:* MORO, Leandro Silva; VASCONCELOS, Carlos Alberto (orgs.). **Formação de Professores:** entrelaçamentos de saberes e experiências. Formiga (MG): Editora Real Conhecer, 2023. p. 7-9.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação**: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2021.

MELO, Ana Karolliny do Livramento. **As teorias da aprendizagem na formação continuada dos docentes que atuam em instituições de ensino de Nossa Senhora do Socorro - SE**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2024.

MELO, Waisenhowerk Vieira de; BIANCHI, Cristina dos Santos. Discutindo estratégias para a construção de questionários como ferramenta de pesquisa**. Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 8, n. 3, p. 43-59, maio/ago. 2015.

MENESES, Adriana Santos de Jesus; CRUZ, Marisete Augusta da; LINHARES, Ronaldo Nunes. As tecnologias digitais de informação e comunicação na formação continuada de professores: o uso de HQs no espaço escolar do ensino fundamental. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 17, n. 42, p. 168-189, maio/ago. 2022. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/26786. Acesso em: 8 ago. 2025.

MERRIAM, Sharan B. **Qualitative research:** a guide to design and implementation. 2. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

MIELLI, Renata**.** IA na escola: 70% no médio, 15% e 39% no fundamental**. Revista Educação**, 25 jun. 2026. Disponível em: https://revistaeducacao.com.br/2026/06/25/ia-na-escola/. Acesso em: 11 jul. 2026.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2007.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2013.

MOREIRA, José Antonio; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, Goiânia, v. 20, n. 26, 2020. Disponível em: 10.5216/revufg.v20.63438. Acesso em: 01 ago. 2026.

MOTA, Susana da Costa. **Trilhas de formação continuada na modalidade a distância**: pesquisas e diretrizes para orientar docentes da rede básica de ensino. Dissertação (Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2024.

NASCIMENTO, Emerson dos Santos; VASCONCELOS, Carlos Alberto. Ensinar em tempos de pandemia: (in)formações de professores com tecnologias. **Revista Internacional Educon**, v. 2, n. 2, e21022005, 2021.

NASCIMENTO, Márcia Mychelle Nogueira do. **Formação de professores em tecnologias educacionais:** contributo para um modelo de formação continuada na rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023. Disponível em: http://repositorio.ufsm.br/handle/1/30536. Acesso em: 11 jul. 2026.

NÓVOA, Antônio. **Escolas e professores:** proteger, transformar, valorizar. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira.** Recife: Massangana, 2010.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR. **TIC Educação 2023:** pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2024. Disponível em: https://cetic.br/pt/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nas-escolas-brasileiras-tic-educacao-2023/. Acesso em: 24 dez. 2024.

OBREGÓN GÁLVEZ, Rafael; VEGA CASANOVA, Jair. **Vozes com propósito:** um manual sobre estratégias de comunicação para o desenvolvimento e mudança social: módulo conceptual. Windhoek: Friedrich Ebert Stiftung – Media Project for Southern Africa, 2019.

OKOLI, Chitu. A guide to conducting a standalone systematic literature review. **Communications of the Association for Information Systems,** v. 37, n. 43, p. 879-910, nov. 2015.

OLIVEIRA, Cícera Janete Alves de; AMARAL, Fernando Henrique Nogueira; LAVOR, Otávio Paulino. O uso das tecnologias da informação e comunicação na formação continuada de professores. **Revista Edutec - Educação, Tecnologias Digitais e Formação Docente**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 1-19, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/EduTec/article/view/15300. Acesso em: 4 ago. 2026.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica:** um manual para a realização de pesquisas em Administração. Catalão: UFG, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Padrões de competência em TIC para professores:** módulos de padrão de competências. Brasília: UNESCO, 2009.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **OMS declara fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional referente à COVID-19.** Disponível em: https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2023-oms-declara-fim-da-emergencia-saude-publica-importancia-internacional-referente. Acesso em: 24 dez. 2024.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Pesquisa:** projeto, geração de dados e divulgação. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2024.

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital:** entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PASSOS, Sonia de Fátima Cristina Scheitel dos *et al*. INCLUSÃO DAS TDICS DURANTE A PANDEMIA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS. **TICs & EaD em Foco**, São Luís, v. 7, n. 2, p. 12-29, 2021. Disponível em: https://ticsead.uemanet.uema.br/index.php/ticseadfoco/article/view/553. Acesso em: 7 ago. 2025.

PERUZZO, Cicília Krohling. Ideias de Paulo Freire aplicadas à comunicação popular e comunitária. **Revista Famecos**, v. 24, n. 1, 2017. Disponível em: https://doi. org/10.15448/1980-3729.2017.1.24207. Acesso em: 01 ago. 2026.

PIVA JUNIOR, Dilermano. **Sala de aula digital:** uma introdução à cultura digital para educadores. São Paulo: Saraiva, 2013.

PIZZOL, Andrieli Dal; SANTINELLO, Jamile; PINHEIRO, Bianca Emanuelly Horbus. Formação continuada de professores e o uso das tecnologias: Continuing training and the use of techonologies. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 15, n. 32, 2021. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4177. Acesso em: 5 ago. 2026.

PÔRTO JÚNIOR, Gilson. Anísio Teixeira e a universidade brasileira: a vida em um percurso. **Participação**, n. 22, 2012. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/participacao/article/view/25631. Acesso em: 7 mar. 2026.

PRENSKY, Marc. Nativos Digitais Imigrantes Digitais. **On the Horizon**. New York, NCB University Press, v. 9, n. 5, Oct. 2001. Disponível em: http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf. Acesso em: 2 mai. 2026.

PUGNALONI, Clara. Comunicação para o desenvolvimento: reordenamento em tempo de crise**. PAULUS: Revista de Comunicação da FAPCOM**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 87-98, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.31657/rcp.v1i2.25. Acesso em: 7 jul. 2026.

REIS, Maria Aparecida dos. **A formação continuada para o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no processo de ensino e aprendizagem:** uma análise com base no modelo TPACK. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), Presidente Prudente, SP, 2025.

ROCHA, Maria Zélia Borba. Anísio Teixeira: de sinhozinho a maître penseur. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 104, e5461, 2023. Disponível em: http://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.104.5461. Acesso em: 13 mar. 2026.

ROSÁRIO, Bruno Lopes do. **O legado do professor Edivaldo Boaventura para a educação:** proposta de um memorial digital. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2023.

SANTOS, Ana Cláudia Guimarães; NASCIMENTO, Isabelle Melo do; OLIVEIRA, Wilk. Da BNCC à BNCC Computação: histórico, afinidades e desafios na implementação de um currículo único**.** *In:* EDUCOMP – Congresso Brasileiro de Informática na Educação, 2023, Recife. **Anais [...].** Recife: Sociedade Brasileira de Computação, 2023. Disponível em: https://sol.sbc.org.br/index.php/educomp/article/view/25815. Acesso em: 12 jul. 2025.

SANTIAGO, Regiane da Mota Queiroz; PEREIRA, Luciana Oliveira Simões; SILVA, Gisélia Lima da. O/a coordenador/a pedagógico/a e o planejamento escolar: reflexões sobre os (des)caminhos da prática e os entrelaçamentos possíveis. **Revista Científica Novas Configurações e Diálogos Plurais**, Luziânia, 2021.

SANTOS, Aline da Costa Silva; OLIVEIRA, Thássya Maria Dias de; OLIVEIRA, Mariza da Gama Leite de. Os Recursos Educacionais Abertos (REA) Como Apoio à Formação Continuada Docente. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 276-281, 2021. Disponível em: https://revistaensinoeeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/7823. Acesso em: 4 ago. 2026.

SANTOS, José Diego Santana; SOUZA, José Batista de; MORO, Leandro Silva. Usos educativos do tablet por estudantes do 2º ano do ensino médio, no contexto do projeto conectar para educar. **Revista Interação Interdisciplinar**, [S. l.], p. 118-133, 2026. Disponível em: https://publicacoes.unifimes.edu.br:443/index.php/interacao/article/view/5270. Acesso em: 25 maio. 2026.

SANTOS, Mateus Henrique Silva. **Formação, saberes e práticas**: experiências no contexto da pesquisa-intervenção com professores de educação física da rede pública de Sergipe. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022.

SANTOS, Rejaine Célia dos**.** Educação digital no Brasil: conflitos e contradições da BNCC Computação. **Revista PPC – Políticas Públicas e Cidades**, Curitiba, v. 14, n. 6, p. 1-18, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.23900/2359-1552v14n6-77-2025. Acesso em: 12 jul. 2026.

SANTOS, Simone Costa Andrade Dos. **Trilhas de aprendizagem para formação continuada de docentes em competências digitais para o ensino a partir de MOOCs da rede de institutos federais.** Tese (Doutorado) – Curso de Ensino, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 2022.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. **Núcleos Territoriais de Educação – Estado da Bahia**. Salvador: SEI/DIGEO/CARTGEO, 2023.

SENA, Claudia Pinto Pereira *et al*. Comunicação dialógica em rede: análise da rede dos Núcleos de Tecnologia Educacional da Bahia. *In:* ENINED – Encontro Nacional de Informática e Educação. **Anais […].** Salvador, 2011.

SILVA, Ketia Kellen Araújo da Silva; BEHAR, Patricia Alejandra Behar. Competências digitais na educação: uma discussão acerca do conceito. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, e209940, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-4698209940. Acesso em: 01 ago. 2026.

SILVA, Ketiuce Ferreira. **Formação continuada de professores com metodologias ativas e tecnologias digitais:** em busca de práticas pedagógicas inovadoras durante e pós-pandemia. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2022.

SILVEIRA, Juliano; PIRES, Giovani de Lorenzi. Educação na cultura digital e formação continuada de professores de escolas públicas: percepções de gestores a partir da sua oferta-piloto. **Perspectiva**, v. 39, n. 2, p. 1-23. Disponível em: https://doi.org/10.5007/2175-795X.2021.e65103. Acesso em: 11 ago. 2026.

SIQUEIRA, Jessiklécia Josinalva de. **Impactos das vivências em ensino híbrido na formação continuada de professores de ciências**. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2022.

SOARES, Elisabete Aparecida Alves. **A formação continuada e a compreensão de metodologias inovadoras na voz do professor**. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) – Programa *Stricto Sensu* de Doutorado e Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias, Universidade Pitágoras Unopar, Londrina, 2022. Disponível em: https://repositorio.pgsscogna.com.br/handle/123456789/49194. Acesso em: 28 jul. 2026.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação:** o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio**.** São Paulo: Paulinas, 2011.

SOUSA, Crisiany Alves de. **Itinerário formativo em competências digitais para professores da educação básica:** uma proposta a partir das matrizes brasileiras. Dissertação (Mestrado Profissional em Inovação em Tecnologias Educacionais) – Instituto Metrópole Digital, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.

SOUSA, Itamar Silva de. **A política de formação inicial de professores em exercício na Bahia (2007–2018).** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

SOUZA, José Batista de; VASCONCELOS, Carlos Alberto. Docência em tempos de COVID-19: concepções de professores do ensino médio sobre o uso de tecnologias digitais no ensino remoto. **Revista Devir Educação**, Lavras, p. 247-268, set. 2021.

SOUZA, José Batista de. **Práticas pedagógicas com tecnologias digitais:** compreensões de docentes do curso de Pedagogia da Faculdade do Nordeste da Bahia. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvçao, 2025.

SOUZA, Helaine da Silva**. O percurso histórico do Instituto Anísio Teixeira na educação baiana:** iniciativas para formação de professores de matemática e física. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Universidade Federal da Bahia; Universidade Estadual de Feira de Santana, Salvador, 2021.

SOUZA, Márcia Cristina Soares Cabrera de. **Anísio Teixeira e a educação brasileira:** da formação intelectual aos projetos para a escola pública, 1924-1964. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Uberlândia, 2018. Disponível em: http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2018.912. Acesso em: 13 mar. 2026.

SOUZA, Rafaela Aparecida; GARCIA, Luciana Nogueira de Souza. Estudos sobre a Lei 13.415/2017 e as mudanças para o novo ensino médio. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 14, n. 41, set. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Ana Regina. **Políticas de formação continuada de professores:** internacionalização na educação básica da Bahia. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2022.

TEIXEIRA, Anísio. **Porque "Escola Nova".** Associação Bahiana de Educação. Salvador, n. 1, p. 2-30, 1930.

TEIXEIRA, Anísio. Autonomia para educação na Bahia: Discurso proferido na Assembleia Constituinte da Bahia, Salvador, 1947. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 11, n. 29, jul/ago. p. 89-104, 1947.

TEIXEIRA, Anísio. Por uma escola primária organizada e séria para formação básica do povo brasileiro. **Educação e Ciências Sociais.** v. 3, n. 8, p.139-141, 1958.

UNIÃO EUROPEIA. Recomendação 2006/962/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 18 de dezembro de 2006, sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. **Jornal Oficial da União Europeia**, L394, p. 10-18, 30 dez. 2006. Disponível em: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX%3A32006H0962. Acesso em: 6

jul. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**. Ata da reunião realizada em 27 de setembro de 2018**. *In:* Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Livro 02, 2018. Disponível em: http://www2.ufjf.br/comitedeetica/files/2018/09/Grada%C3%A7%C3%A3o-de-Riscos-CEPUFJF.pdf. Acesso em: 8 ago. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **Programa de Pós-Graduação em Educação da UFS comemora 30 anos de existência**, 2024. Disponível em: https://www.ufs.br. Acesso em: 9 jan. 2025.

VASCONCELOS, Carlos Alberto de. **Formação de professores e tecnologia da informação e comunicação.** *In:* ENCONTRO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SERGIPANA (AMOSTRE-SE). Instituto Paramitas, 2020.

VASCONCELOS, Carlos Alberto de; OLIVEIRA, Eliene Vasconcelos. TIC no ensino e na formação de professores: reflexões a partir da prática docente. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, v. 3, n. 1, p. 112-132, jan./mar. 2017. Disponível em: https://seer.imed.edu.br/index.php/REBES/article/view/1592. Acesso em: 06 maio. 2024.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Disciplina:** construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. 7. ed. São Paulo: Libertad, 1989.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 8. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2007.

VIEIRA, Fernanda. Estado cria Núcleos Territoriais de Educação na Bahia**. Ichu Notícias**, 2025. Disponível em: https://www.ichunoticias.com.br/2017/02/estado-cria-nucleos-territoriais-de.html. Acesso em: Acesso em: 30 agosto 2026.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

WANDERLEY, Yuri Bastos. **Apropriações tecnológicas no ensino e aprendizagem:** as experiências dos educadores da Rede Anísio Teixeira. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

WERTHEIN, Jorge. A sociedade da informação e seus desafios. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 71-77, maio/ago. 2000.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA FORMAÇÃO

Prezado(a) professor(a),

Gostaríamos de contar com a sua colaboração para participar desta pesquisa, respondendo ao questionário em anexo. Ele é parte fundamental de uma pesquisa que busca compreender as contribuições da formação continuada de professores, promovida pelo Instituto Anísio Teixeira (IAT), para a integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no contexto educacional. A sua participação é totalmente voluntária: você é livre para aceitar ou não participar da pesquisa, bem como desistir a qualquer momento, mesmo após ter aceitado inicialmente. Também poderá deixar em branco quaisquer perguntas que lhe causem desconforto ou constrangimento de qualquer natureza. Os dados coletados serão utilizados na elaboração de uma dissertação de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Em respeito aos princípios éticos, asseguramos que sua identidade será preservada em absoluto sigilo. Todas as informações fornecidas serão tratadas de forma anônima e utilizadas exclusivamente para fins científicos. Para garantir a confidencialidade, os registros serão codificados, impossibilitando a identificação dos participantes. Ressaltamos que não existem respostas certas ou erradas: o que realmente importa é a sua percepção e experiência. Além disso, caso venha a sofrer algum dano decorrente de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), você terá direito à devida assistência e poderá buscar indenização. Agradecemos desde já pela sua colaboração e nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Mestrando: José Diego Santana Santos
Orientador: Carlos Alberto de Vasconcelos

1ª SEÇÃO: PERFIL DOS PARTICIPANTES – QUESTÕES DE 1 a 7

Marque uma das opções abaixo ou escreva a resposta quando a pergunta for aberta.

1) Qual o seu gênero?

( ) Masculino ( ) Feminino ( ) Outro

2) Qual sua idade? _____

3) Qual a sua formação superior? _____

4) Quanto tempo você atua como professor? _____

5) Há quantos anos você atua como professor(a) na rede estadual da Bahia?
( ) Menos de 3 anos ( ) Entre 3 e 10 anos ( ) Mais de 10 anos

6) Qual/quais disciplina(s) você leciona?
_____

7) Em uma escala de 1 a 5, onde 1 é "Nenhuma" e 5 é "Muita", qual era o seu nível de experiência prévia com o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em sala de aula antes de participar da formação do IAT?
( ) 1 – Nenhuma experiência
( ) 2 – Pouca experiência
( ) 3 – Experiência moderada
( ) 4 – Boa experiência
( ) 5 – Muita experiência

2ª SEÇÃO: TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: RELAÇÕES E PRÁTICAS - <u>QUESTÕES DE 8 a 13</u>

8) Das Tecnologias da Informação e Comunicação abaixo, qual/quais você possui? (Marque quantas forem necessárias).

( ) Computador	( ) Tablet	( ) Câmera digital
( ) Notebook	( ) Smartphone	( ) Outras
( ) Netbook	( ) TV digital	( ) Não possuo nenhuma

9) Com que frequência você usa Tecnologias da Informação e Comunicação?
( ) 1 dia por mês ( ) 2 a 3 dias por semana ( ) 4 a 5 dias por semana

( ) 6 dias por semana ( ) Todos os dias ( ) Não uso

10) Quando foi seu primeiro contato com a internet?

( ) Há mais de 20 anos. ( ) Entre 10 e 20 anos. ( ) Entre 5 e 10 anos.

( ) Há menos de 5 anos. ( ) Não tenho lembrança

11) Sobre a utilização da internet, como você se avalia? Marque uma ou mais.

( ) Sei utilizar tranquilamente para diferentes fins.

( ) Sei utilizar razoavelmente para alguns fins específicos.

( ) Tenho muita dificuldade em utilizar para qualquer fim.

( ) Tenho muita dificuldade em utilizá-la com fins pedagógicos.

12) No dia a dia, você costuma utilizar Tecnologias da Informação e Comunicação com qual finalidade?

( ) Uso social: comunicação com familiares e amigos

( ) Uso pedagógico em sala de aula

( ) Uso pedagógico em casa (elaboração de atividades e aulas)

( ) Entretenimento

( ) Outro: _____

13) Sobre suas habilidades na utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação, a que elas se devem? Marque quantas forem necessárias.

( ) A minha curiosidade em pesquisar na internet e de tentar sempre colocar em prática.

( ) À formação que recebi na graduação.

( ) A alguns cursos gratuitos dos quais participei, cuja divulgação aconteceu em redes sociais.

( ) Ao incentivo de colegas de trabalho que usam as tecnologias digitais em suas aulas.

( ) À ajuda de alguns alunos com um bom domínio das tecnologias digitais.

( ) À participação em um curso pago sobre tecnologias digitais na educação.

( ) À minha vontade de melhorar profissionalmente.

( ) Não tenho habilidades com essas tecnologias.

3ª SEÇÃO: INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM SALA DE AULA - <u>QUESTÕES DE 14 a 19</u>

14) Já postou na internet alguma atividade ou material interessante que criou para seus alunos?
( ) Sim (Qual?) _____
( ) Não

15. Quais desafios você encontrou (ou ainda encontra) ao tentar integrar as tecnologias da informação e comunicação em suas práticas pedagógicas no cotidiano escolar?

16. De que maneira a formação do IAT contribuiu para o aprimoramento das suas competências digitais?

17. Como você orienta seus alunos para produção e uso crítico, ético e responsável das TIC?

18. Se você atua na orientação do projeto "Agência de Notícias na Escola", como ele tem contribuído para o desenvolvimento do letramento digital e midiático dos seus estudantes?

19. Quais produtos já foram desenvolvidos por seus alunos a partir de sua prática pedagógica?

4ª SEÇÃO: RELEVÂNCIA E APLICABILIDADE DA FORMAÇÃO - QUESTÕES DE 20 a 29

20) Você já participou de algum curso de formação continuada na área de tecnologias da informação e comunicação?
( ) Não.
( ) Sim. Qual/Quais? _____

21) Caso a resposta anterior tenha sido sim, de onde partiu a decisão de participar do curso? Marque quantas forem necessárias.
( ) Iniciativa própria. Necessidade de atualização profissional.
( ) Sugestão de colegas de trabalho.
( ) Sugestão de alunos.
( ) Sugestão da coordenação do curso.
( ) Necessidade de me aproximar mais da realidade dos alunos.
( ) Não participei de nenhum curso nessa área.

22) Considerando a metodologia da formação, como você avalia a experiência? ( ) Fiquei muito satisfeito com o que aprendi.
( ) Muito insatisfeito.
( ) Insatisfeito.
( ) Neutro.
( ) Satisfeito.
( ) Muito satisfeito.

23. Em que medida você considera a formação recebida relevante para a sua prática pedagógica diária com as TIC?
( ) Nada relevante.
( ) Pouco relevante.
( ) Moderadamente relevante.
( ) Muito relevante.
( ) Exatamente relevante.
Por favor, justifique sua resposta:

24. A formação abordou de forma clara conceitos como "competência digital" e "cultura digital", e como aplicar no contexto da produção de conteúdo digital?
( ) Sim, muito claramente
( ) Não, nada clara.
( ) Não muito clara.
( ) Sim, razoavelmente clara.
( ) Sim, muito clara.

25. Você sentiu que a formação do IAT estava alinhada às suas necessidades e ao seu contexto de trabalho como professor(a)?
( ) Sim, totalmente
( ) Não, de forma alguma.
( ) Pouco.
( ) Em parte.
( ) Em grande parte.
( ) Sim, totalmente.

26. Em sua opinião, de que forma a formação propôs o desenvolvimento do multiletramento e do senso crítico para o uso ético das TIC no ambiente on-line?

27. Como a formação influenciou sua percepção sobre o papel das TIC no processo de ensino-aprendizagem?

28. Quais foram os conteúdos da formação ou técnicas abordadas (ex: checagem de fatos, podcasts, roteirização, edição audiovisual) que você considerou mais úteis e aplicáveis diretamente em suas aulas ou orientação junto às agências de notícias?

29. Você observou mudanças na autonomia, senso crítico ou autoestima dos alunos após a implementação das práticas da agência de notícias proposta na formação? Se sim, descreva.

_____

Assinatura do participante

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM GESTORA

Prezado(a) gestor(a),

Gostaríamos de contar com a sua colaboração para participar desta pesquisa, através de uma entrevista. Ela é parte fundamental de uma pesquisa que busca compreender as contribuições da formação continuada de professores, promovida pelo Instituto Anísio Teixeira (IAT), para a integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no contexto educacional. Suas percepções são de grande valor para o estudo, visto o seu papel estratégico na concepção e gestão dessas iniciativas. A sua participação é totalmente voluntária: você é livre para aceitar ou não participar da pesquisa, bem como desistir a qualquer momento, mesmo após ter aceitado inicialmente. Também poderá deixar em branco quaisquer perguntas que lhe causem desconforto ou constrangimento de qualquer natureza. Os dados gerados serão utilizados na elaboração de uma dissertação de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Em respeito aos princípios éticos, asseguramos que sua identidade será preservada em absoluto sigilo. Todas as informações fornecidas serão tratadas de forma anônima e utilizadas exclusivamente para fins científicos. Para garantir a confidencialidade, os registros serão codificados, impossibilitando a identificação dos participantes. Ressaltamos que não existem respostas certas ou erradas: o que realmente importa é a sua percepção e experiência. Além disso, caso venha a sofrer algum dano decorrente de sua participação na pesquisa, previsto ou não no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), você terá direito à devida assistência e poderá buscar indenização. Agradecemos desde já pela sua colaboração e nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Mestrando: José Diego Santana Santos
Orientador: Carlos Alberto de Vasconcelos

BLOCO 1: INFORMAÇÕES DO PARTICIPANTE – <u>QUESTÕES DE 1 a 3</u>

1) Idade: ____Nível acadêmico: ( ) Especialista ( ) Mestre ( ) Doutor(a)

2) Função que exerce no Instituto Anísio Teixeira:

3) Tempo de atuação no Instituto Anísio Teixeira:

BLOCO 2: CONTEXTUALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO – QUESTÕES DE 4 a 5

4) Para iniciarmos, poderia nos apresentar a formação "Educação Digital e Midiática: como montar uma Agência de Notícias na Escola", destacando os principais objetivos que o IAT pretende alcançar com esta iniciativa para os professores da rede estadual?

5) Como essa formação específica se insere e dialoga com o panorama mais amplo das ações do IAT para a formação continuada de professores da rede?

BLOCO 3: PERCEPÇÃO SOBRE OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PROPOSTA FORMATIVA - QUESTÕES DE 6 a 9

6) Poderia mencionar alguns referenciais que fundamentam a formação "Educação Digital e Midiática: como montar uma Agência de Notícias na Escola"?

7) Poderia comentar como essa proposta formativa se relaciona com documentos como a BNCC, a BNCC Computação e a Política Nacional de Educação Digital (PNED) no tema da integração das TIC na educação?

8) Poderia comentar qual é a expectativa do IAT sobre o papel dos professores na promoção do uso crítico, ético e responsável das tecnologias pelos estudantes?

9) A formação busca ir além do domínio técnico das tecnologias? Se sim, você poderia falar sobre como seus fundamentos teóricos incentivam uma apropriação mais crítica e transformadora das TIC na prática docente?

BLOCO 4: PERCEPÇÃO SOBRE OS FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS DA PROPOSTA FORMATIVA - QUESTÃO 10 a 13

10) Quais são as principais estratégias metodológicas empregadas na formação "Educação Digital e Midiática: como montar uma Agência de Notícias na Escola"?

11) De que maneira a metodologia estimula a produção e veiculação regular de conteúdos digitais pelos professores e, por extensão, pelos alunos, utilizando o jornalismo como proposta pedagógica?

12) A metodologia prevê momentos específicos para a reflexão sobre a prática docente ou para a aplicação de projetos em sala de aula como parte integrante da formação dos professores?

13) Considerando os desafios atuais da desinformação e da necessidade de checagem de fatos, de que forma a metodologia da formação busca formar os professores para abordar essas questões com seus alunos?

BLOCO 5: DESAFIOS E AVALIAÇÃO DOS FUNDAMENTOS – QUESTÕES 14 a 16

14. Quais os principais desafios identificados na concepção e na implementação dos fundamentos teóricos e metodológicos desta formação específica?

15. Quais formas de avaliação ou feedback o IAT utiliza para verificar se a formação está sendo efetiva e se precisa de ajustes para as próximas edições?

16. Há planos para o aprimoramento contínuo dos fundamentos teóricos e metodológicos desta e de outras formações em TIC oferecidas pelo IAT?

APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO E EXISTÊNCIA DE INFRAESTRUTURA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO E EXISTÊNCIA DE INFRAESTRUTURA

Eu, Vânia Carla Moraes Almeida, Diretora Geral do Instituto Anísio Teixeira (IAT), autorizo a realização do projeto intitulado "Contribuições do Instituto Anísio Teixeira para Formação Continuada de Professores em Tecnologias da Informação e Comunicação.", pelo pesquisador José Diego Santana Santos, com o objetivo de compreender a formação continuada de professores, promovida pelo IAT, e suas contribuições para a integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no contexto educacional, destacando suas concepções, estratégias e contribuições para o desenvolvimento profissional docente no contexto da rede estadual da Bahia.

O estudo ancora-se na abordagem da pesquisa qualitativa, e os dispositivos propostos são questionário semiestruturado, entrevista semiestruturado e análise documental. A pesquisa será iniciada após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Sergipe (CEP/UFS).

Estamos cientes de seu compromisso com o resguardo da segurança e do bem-estar dos participantes da pesquisa, dispondo da infraestrutura necessária para desenvolvê-la em conformidade com as diretrizes e normas éticas. Ademais, ratifico que não haverá quaisquer implicações negativas para os professores participantes que não desejarem ou desistirem de participar do projeto.

Declaro, outrossim, na condição de representante desta instituição, conhecer e cumprir as orientações e determinações fixadas nas Resoluções nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e nº 510, de 7 de abril de 2016, bem como na Norma Operacional nº 001/2013, do CNS.

Vânia C. M. Almeida

Diretora Geral do Instituto Anísio Teixeira

Vânia C. M. Almeida
Diretora Geral
Mat. 11383326
SEC/IAT/DG/GAB

APÊNDICE D – TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: **Contribuições do Instituto Anísio Teixeira para a Formação Continuada de Professores em Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)**

Pesquisador responsável: **José Diego Santana Santos**

Instituição/Departamento de origem do pesquisador: **Universidade Federal de Sergipe – Programa de Pós-Graduação em Educação**

Telefone para contato: **(75) 99915-9219**

E-mail: **diego_loukoporti@hotmail.com**

O pesquisador do projeto acima identificado assume o compromisso de:

- Cumprir os termos da resolução nº 466/12, de 12 de dezembro de 2012 e da resolução nº 510/16, de 07 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/1997, 251/1997, 292/1999, 304/2000, 340/2004, 346/2005 e 347/2005);
- Garantir que a pesquisa só será iniciada após a avaliação e aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal de Sergipe;
- Zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- Garantir que os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos participantes;
- Garantir que os benefícios resultantes do projeto retornem aos participantes da pesquisa, seja em termos de retorno social, acesso aos procedimentos, produtos ou agentes da pesquisa;
- Garantir que os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de apresentação em encontros científicos ou publicação em periódicos científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos participantes da pesquisa;
- Garantir que o CEP-UFS será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- Garantir que o CEP-UFS será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos, resultantes desta pesquisa, com o voluntário;
- Assegurar que os resultados da pesquisa serão anexados na Plataforma Brasil, sob a forma de Relatório Parcial e Relatório Final da pesquisa.

Coronel João Sá/BA, 20 de agosto de 2023.

_____

José Diego Santana Santos

Pesquisador responsável

APÊNDICE E – TERMO DE AUTORIZAÇÃO – ENTREVISTADO

Pelo presente termo eu, _____, autorizo a utilização de minha entrevista (áudio), concedida no dia _____, ao pesquisador José Diego Santana Santos (estudante/pesquisador), RG 2183266-9, CPF 052.903.325-96, discente do curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal de Sergipe – UFS, sob orientação do prof. Dr. Carlos Alberto de Vasconcelos, do projeto de pesquisa intitulado "Contribuições do Instituto Anísio Teixeira para a formação continuada de professores em Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)"**,** podendo o pesquisador usá-la integralmente ou em partes, conforme orientação da Resolução 196/96 Conselho Nacional de Saúde, desde a presente data até o período de 5 (cinco) anos e, caso queira utilizá-la após esse período, devo ser consultado e novamente autorizá-lo. Da mesma forma, autorizo o uso do texto final que está sob a guarda de José Diego Santana Santos, podendo disseminá-lo em espaços acadêmicos, encontros científicos e/ou atividades decorrentes deste estudo. Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente autorização.

Coronel João Sá/BA, _____ de _____de 2025.

_____

Participante da Pesquisa

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **CONTRIBUIÇÕES DO INSTITUTO ANÍSIO TEIXEIRA PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC)**, sob a responsabilidade de José Diego Santana Santos, discente do Programa de Pós-graduação em Educação, nível Mestrado da Universidade Federal de Sergipe, sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Alberto de Vasconcelos. O objetivo desta pesquisa é compreender a formação continuada de professores, promovida pelo Instituto Anísio Teixeira (IAT), e suas contribuições para a integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) as práticas pedagógicas. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer tipo de perda ou penalidade.

Caso aceite, você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, mantendo seu nome no mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas e até mesmo as gravações, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A pesquisa pode envolver alguns riscos aos participantes, uma vez que serão coletados materiais por eles produzidos, o que pode gerar constrangimento ou situações desconfortáveis na publicização desses conteúdos, mesmo com a preservação de seus nomes. O sigilo das identidades será assegurado mediante a substituição dos nomes reais por fictícios na elaboração dos resultados e em sua divulgação, conforme estabelece a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Cabe destacar, também, que caso os participantes venham a sofrer qualquer tipo de dano decorrente de sua participação neste estudo, poderão solicitar indenização ao pesquisador e às instituições envolvidas em todas as fases da pesquisa, tendo direito à assistência integral por parte destes, em conformidade com a resolução supracitada.

Quanto aos benefícios, estes são diretos e dizem respeito à possibilidade de reflexão crítica sobre o uso das TIC no contexto educacional, fortalecendo o desenvolvimento profissional dos participantes e contribuindo com a melhoria de suas práticas pedagógicas. Os

dados analisados também poderão subsidiar a formulação de ações formativas mais alinhadas às necessidades reais dos participantes envolvidos.

Todo o procedimento de pesquisa descrito obedecerá rigorosamente a critérios éticos estabelecidos pela legislação vigente que regulamenta a pesquisa com seres humanos. Os dados dos questionários e entrevista serão colhidos seguindo a técnica padrão cientificamente reconhecida. Serão preservados o sigilo das informações e a identidade dos(as) participantes, sendo que os registros das informações poderão ser utilizados para fins exclusivamente científicos e divulgação em congressos e publicações científicas, resguardando-se sempre o anonimato dos(as) participantes pelo pesquisador. As transcrições com as informações coletadas serão mantidas por cinco anos e depois serão inutilizadas.

Ressaltamos que a participação será totalmente voluntária, sendo garantido ao participante o direito de desistir da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo, conforme expresso neste termo e por meio dos canais de comunicação fornecidos pelo pesquisador.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, segue os nossos contatos.

José Diego Santana Santos – Tel. (79) 99915-9219 e e-mail: diego_loukoporti@hotmail.com (Mestrando responsável pela pesquisa).

Carlos Alberto de Vasconcelos – Universidade Federal de Sergipe – Programa de Pós-Graduação em Educação – Tel.: (79) 9 9977-1749, e e-mail: geopedagogia@yahoo.com.br (Orientador do curso de Mestrado).

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de e-mail, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável pela pesquisa e a outra com você participante.

Identificação do participante

Nome:_____

Coronel João Sá/BA, 20 de agosto de 2025.

_____

Participante da Pesquisa

_____

Pesquisador Responsável

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE - UFS/HUMANIDADES

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CONTRIBUIÇÕES DO INSTITUTO ANÍSIO TEIXEIRA PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC)

Pesquisador: JOSE DIEGO SANTANA SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 94533225.0.0000.0383

Instituição Proponente: Departamento de Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 8.390.469

Apresentação do Projeto:

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores constitui um processo essencial e necessário ao longo da carreira docente, pois oferece um espaço oportuno de reflexão e aprimoramento da prática profissional, sobretudo diante das transformações contemporâneas que exigem, cada vez mais, a integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). De acordo com Nóvoa (2022), essa etapa formativa estimula o desenvolvimento docente, promovendo autonomia e preparando o professor para assumir, de forma protagonista, a responsabilidade pelo próprio aprimoramento e pela implementação das políticas educacionais. Nessa perspectiva, Fino (2019) acrescenta que a formação continuada deve ser concebida como um processo individual, no qual cada professor, atento às mudanças no mundo e às suas necessidades específicas, busca ativamente os instrumentos necessários para manter-se atualizado. Alguns pesquisadores vêm realizando estudos sobre o contexto da formação continuada de professores e Tecnologias da Informação e Comunicação, a exemplo

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

SAO CRISTOVAO, 29 de Abril de 2026

Assinado por:
ELAINE MARIA SANTOS
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Marechal Rondon, s/n, Jardim Rosa Elze
Bairro Jardim Rosa Elze **CEP:** 49.100-000
UF: SE **Município** SAO CRISTOVAO
Telefone (79)3194-7057 **E-** cepchs@academico.ufs.br