



**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus
Urutaí**

Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica

**EDUCAÇÃO DIGITAL: PERCEPÇÕES, MEDIAÇÕES E
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DA
CIDADE DE PIRES DO RIO/GO**

EMILENE DE OLIVEIRA PEREIRA MARTINS

Orientador: Prof. Dr. Vinicius Oliveira Seabra Guimarães

Urutaí, Maio de 2026

EMILENE DE OLIVEIRA PEREIRA MARTINS

**EDUCAÇÃO DIGITAL: PERCEPÇÕES, MEDIAÇÕES E
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DA
CIDADE DE PIRES DO RIO/GO**

Orientador

Prof. Dr. Vinicius Oliveira Seabra Guimarães

Dissertação apresentada ao Instituto Federal Goiano –
Campus Urutaí, como parte das exigências do Programa
de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica
para obtenção do título de Mestre.

Urutaí (GO)

2026

Os direitos de tradução e reprodução reservados.

Nenhuma parte desta publicação poderá ser gravada, armazenada em sistemas eletrônicos, fotocopiada ou reproduzida por meios mecânicos ou eletrônicos ou utilizada sem a observância das normas de direito autoral.

**Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema Integrado de Bibliotecas do IF Goiano - SIBi**

M386	<p>de Oliveira Pereira Martins, Emilene EDUCAÇÃO DIGITAL: PERCEPÇÕES, MEDIAÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE PIRES DO RIO/GO / Emilene de Oliveira Pereira Martins. Pires do Rio 2026.</p> <p>149f. il.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Vinicius Oliveira Seabra Guimarães. Dissertação (Mestre) - Instituto Federal Goiano, curso de 0133214 - Mestrado Profissional em Ensino para a Educação Básica (Campus Urutai).</p> <p>1. Educação Digital. 2. Cultura Digital. 3. Formação Docente. 4. Identidade Infantil. 5. Mediação Pedagógica. I. Título.</p>
------	---

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICAS NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Institucional do IF Goiano (RIIF Goiano), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IF Goiano.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Tese | <input type="checkbox"/> Artigo Científico |
| <input checked="" type="checkbox"/> Dissertação | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro |
| <input type="checkbox"/> Monografia – Especialização | <input type="checkbox"/> Livro |
| <input type="checkbox"/> TCC - Graduação | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input checked="" type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional - Tipo: Guia Didático: Educação Digital e Cultura Digital | |

Nome Completo do Autor: EMILENE DE OLIVEIRA PEREIRA MARTINS

Matrícula: 2025101332140011

Título do Trabalho: EDUCAÇÃO DIGITAL: PERCEPÇÕES, MEDIAÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE PIRES DO RIO/GO

Restrições de Acesso ao Documento

Documento confidencial: Não Sim, justifique: _____

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIF Goiano: 27/maio/2026


O documento está sujeito a registro de patente? Sim Não

O documento pode vir a ser publicado como livro? Sim Não

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:


- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais incluídos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

Documento assinado digitalmente
 EMILENE DE OLIVEIRA PEREIRA MARTINS
Data: 27/05/2026 08:58:00-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Urutaí, Goiás, 27/ maio / 2026.

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

Ciente e de acordo:

Documento assinado digitalmente
 VINICIUS OLIVEIRA SEABRA GUIMARAES
Data: 27/05/2026 08:48:45-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura do(a) orientador(a)



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Ata nº 42/2026 - REPG-URT/DPGPI-UR/CMPURT/IFGOIANO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Aos dezanove dias do mês de maio do ano de dois mil e vinte e seis, às dezesseis horas, reuniram-se os componentes da banca examinadora, em sessão solene realizada *online*, para procederem a avaliação da apresentação e defesa de Trabalho de Conclusão (dissertação) em nível de mestrado, de autoria de **Emilene de Oliveira Pereira**, discente do **Programa de Pós-graduação em Ensino para a Educação Básica** do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí, com o trabalho intitulado "**EDUCAÇÃO DIGITAL: PERCEPÇÕES, MEDIAÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE PIRES DO RIO/GO**". A sessão foi aberta pelo presidente da banca examinadora, Prof. Dr. Vinicius Oliveira Seabra Guimarães, que fez a apresentação formal dos membros da banca. A palavra, a seguir, foi concedida ao autor do Trabalho de Conclusão para, em até 40 minutos, proceder à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu o defendente, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se a avaliação da defesa. Tendo-se em vista as normas que regulamentam o Programa de Pós-graduação em Ensino para a Educação Básica (PPGEnEB), a dissertação foi **APROVADA**, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **MESTRE EM ENSINO PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**, na área de concentração em **Ensino para a Educação Básica**, pelo Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí. A conclusão do curso dar-se-á após o depósito da versão definitiva da dissertação, mediante incorporação dos apontamentos realizados pelos membros da Banca, ao texto desta versão, no Repositório Institucional do IF Goiano, na plataforma eduCapes e cumprimento dos demais requisitos dispostos no Regulamento do PPGEnEB/IFGoiano. Assim sendo, a defesa perderá a validade se não cumprida essa condição, em até **60 (sessenta) dias** da sua ocorrência. A banca examinadora recomendou a publicação dos

artigos científicos oriundos desse trabalho de conclusão em periódicos qualificados na Área de Ensino (Área 46/Capes) e o depósito do produto educacional em repositório de domínio público, tanto institucional quanto no Repositório eduCapes. Cumpridas as formalidades da pauta, a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de dissertação de mestrado e, para constar, foi lavrada a presente Ata, que, após lida e achada conforme, assinada eletronicamente pelos membros titulares da banca examinadora.

Membros da Banca Examinadora:

Nome	Instituição	Situação no Programa
Prof. Dr. Vinicius Oliveira Seabra Guimarães	IF Goiano	Presidente
Prof. Dr. Júlio César Ferreira	IF Goiano	Membro Interno
Prof. Dr. Antonio Carrillo Avellar	UNAM (México)	Membro Externo

Documento assinado eletronicamente por:

- **Vinicius Oliveira Seabra Guimarães, PROF ENS BAS TEC TECNOLOGICO - VISITANTE**, em 21/05/2026 10:00:42.
- **Antonio Carrillo Avelar, ***.917.181-** - Usuário Externo**, em 21/05/2026 10:42:32.
- **Julio Cesar Ferreira, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 22/05/2026 11:03:29.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 18/05/2026. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 820888
Código de Autenticação: 78ddadbodd



INSTITUTO FEDERAL GOIANO
Campus Urutai
Rodovia Geraldo Silva Nascimento, Km 2.5, SN, Zona Rural, URUTAÍ / GO, CEP 75790-000
(64) 3465-1900



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

FOLHA DE APROVAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Título da dissertação: EDUCAÇÃO DIGITAL: PERCEPÇÕES, MEDIAÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE PIRES DO RIO/GO

Título do produto educacional: Guia Didático: Educação Digital e Cultura Digital

Orientador: Prof. Dr. Vinicius Oliveira Seabra Guimarães

Autora: Emilene de Oliveira Pereira

Dissertação de Mestrado **aprovada pela Banca Avaliadora** em 19 de maio de 2026, como parte das exigências para obtenção do Título **MESTRE EM ENSINO PARA EDUCAÇÃO BÁSICA**, pela Banca Examinadora especificada a seguir:

Prof. Dr. Vinicius Oliveira Seabra Guimarães	(Orientador)
Prof. Dr. Júlio César Ferreira	(Membro interno)
Prof. Dr. Antonio Carrillo Avellar	(Membro externo)

Documento assinado eletronicamente por:

- **Vinicius Oliveira Seabra Guimaraes, PROF ENS BAS TEC TECNOLOGICO - VISITANTE**, em 21/05/2026 10:26:06.
- **Antonio Carrillo Avelar, ***.917.181-**- Usuário Externo**, em 21/05/2026 10:41:25.
- **Julio Cesar Ferreira, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 22/05/2026 11:02:50.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 18/05/2026. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 820902

Código de Autenticação: 6359a82b93



INSTITUTO FEDERAL GOIANO
Campus Urutai
Rodovia Geraldo Silva Nascimento, Km 2.5, SN, Zona Rural, URUTAÍ / GO, CEP 75790-000
(64) 3465-1900



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO,
CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO –
CAMPUS URUTAÍ

**Programa de Pós-Graduação em
Ensino para a Educação Básica**

**FICHA DE AVALIAÇÃO DE PRODUTO/PROCESSO
EDUCACIONAL PELA BANCA DE DEFESA**

Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí – PPGEnEB

Discente: Emilene de Oliveira Pereira

Título da Dissertação: EDUCAÇÃO DIGITAL:
PERCEPÇÕES, MEDIAÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
EM ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE PIRES DO
RIO/GO

Título do Produto: Guia Didático: Educação Digital e
Cultura Digital

Orientador: Prof. Dr. Vinicius Oliveira Seabra Guimarães

FICHA DE VALIDAÇÃO DE PRODUTO/PROCESSO EDUCACIONAL (PE)

Complexidade - compreende-se como uma propriedade do PE relacionada às etapas de elaboração, desenvolvimento e/ou validação do Produto Educacional.

(X) O PE é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação ou tese.

(X) A metodologia apresenta-se clara e objetivamente a forma de aplicação e análise do PE.

(X) Há uma reflexão sobre o PE com base nos referenciais teóricos e teórico-metodológicos empregados na respectiva dissertação ou tese.

() Há apontamentos sobre os

	limites de utilização do PE.
Impacto – considera-se a forma como o PE foi utilizado e/ou aplicado nos sistemas educacionais, culturais, de saúde ou CT&I. É importante destacar se a demanda foi espontânea ou contratada.	() Protótipo/Piloto não utilizado no sistema relacionado à prática profissional do discente. (X) Protótipo/Piloto com aplicação no sistema Educacional relacionado à prática profissional do discente.
Aplicabilidade – relaciona-se ao potencial de facilidade de acesso e compartilhamento que o PE possui, para que seja acessado e utilizado de forma integral e/ou parcial em diferentes sistemas.	() PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto, mas não foi aplicado durante a pesquisa. (X) PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto e foi aplicado durante a pesquisa, exigível para o mestrado. () PE foi aplicado em diferentes ambientes/momentos e tem potencial de replicabilidade face à possibilidade de acesso e descrição.
Acesso – relaciona-se à forma de acesso do PE.	() PE sem acesso. () PE com acesso via rede fechada. (X) PE com acesso público e gratuito.
	(X) PE com acesso público e gratuito pela página do Programa. () PE com acesso por Repositório institucional - nacional ou internacional - com acesso público e gratuito.
Aderência – compreende-se como a origem do PE apresenta origens nas atividades oriundas das linhas e projetos de pesquisas do PPG em avaliação.	() Sem clara aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do PPG <i>stricto sensu</i> ao qual está filiado. (X) Com clara aderência às linhas de pesquisa ou projetos de pesquisa do PPG <i>stricto sensu</i> ao qual está filiado.
Inovação – considera-se que o PE é/foi criado a partir de algo novo ou da reflexão e modificação de algo já existente revisitado de forma inovadora e original.	() PE de alto teor inovador (desenvolvimento com base em conhecimento inédito). (X) PE com médio teor inovador (combinação e/ou compilação de conhecimentos pré-estabelecidos). () PE com baixo teor inovador (adaptação de conhecimento(s) existente(s)).

Breve relato sobre a abrangência e/ou a replicabilidade do PE:

O Produto Educacional apresenta potencial de replicabilidade em diferentes contextos da Educação Básica, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por oferecer orientações teóricas e práticas acessíveis sobre Educação Digital e Cultura Digital. O guia pode ser utilizado por professores de diferentes redes de ensino, sendo passível de adaptação conforme as especificidades pedagógicas e estruturais de cada instituição. Além disso, as

sequências didáticas, sugestões de atividades e recursos tecnológicos descritos favorecem sua aplicação em distintos ambientes escolares, contribuindo para a formação docente e para o desenvolvimento de competências digitais alinhadas à BNCC e à Política Nacional de Educação Digital.

Prof. Dr. Vinicius Oliveira Seabra Guimarães
Presidente

Prof. Dr. Júlio César Ferreira
Membro interno

Prof. Dr. Antonio Carrillo Avellar
Membro externo

Urutaí-GO, 19 de maio de 2026.

Documento assinado eletronicamente por:

- **Vinicius Oliveira Seabra Guimaraes, PROF ENS BAS TEC TECNOLOGICO - VISITANTE**, em 21/05/2026 10:21:29.
- **Antonio Carrillo Avellar, ***917.181-**- Usuário Externo**, em 21/05/2026 10:43:28.
- **Julio Cesar Ferreira, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 22/05/2026 11:04:04.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 18/05/2026. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 820911
Código de Autenticação: 2051be4045



*“A esperança tem duas filhas lindas, a indignação e a
coragem; a indignação nos ensina a não aceitar as coisas
como estão; a coragem, a mudá-las.”
(Santo Agostinho)*

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente a Cristo Jesus, que me concedeu a oportunidade de realizar o mestrado, pelas oportunidades acadêmicas que surgiram ao longo do trajeto, e também pelas pessoas que me abençoaram para que eu pudesse realizar o mestrado.

Agradeço também ao meu marido, Bruno, que me incentivou e me ajudou com as demandas da vida, para que eu pudesse me dedicar ao mestrado. Mesmo diante das demandas do dia a dia, me auxiliou para que eu pudesse ter tempo para me dedicar nas leituras e escrita da dissertação.

Estendo meus agradecimentos ao meu orientador, Vinicius, que foi mais que orientador nesta jornada. Desde o ingresso, esteve presente e me incentivou a manter o foco, até mesmo durante a gestação. Sempre sendo gentil e prestativo nas demandas do mestrado.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	15
LISTA DE FIGURAS	16
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	17
RESUMO	18
ABSTRACT	19
INTRODUÇÃO	20
CAPÍTULO 1 - INFÂNCIA, CULTURA DIGITAL E FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEO	28
1.1 Infância como categoria social e histórica	28
1.2. Infância e cultura digital na contemporaneidade	32
1.3 Formação docente e cultura digital nas práticas pedagógicas	38
CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO DIGITAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	43
2.1 Educação digital: conceitos e fundamentos teóricos	44
2.2 TDICs, educação digital e a noção de nativos digitais	49
2.3 Letramento digital na Educação Básica	53
CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	61
3.1 Método de análise: Sociologia Reflexiva de Pierre Bourdieu	61
3.2 Delineamento, contexto e abordagem da pesquisa	65
3.3 Análise das condições, percepções docentes e infraestrutura tecnológica nas escolas	75
3.4 Análise das percepções e práticas docentes participantes da pesquisa	83
CAPÍTULO 4 - O PRODUTO EDUCACIONAL	94
4.1 Caracterização e construção do Produto Educacional	94
4.2 Avaliação do Produto Educacional	102
4.3 Possibilidades práticas de aplicação do Produto Educacional	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	115
ANEXOS	121
ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)	122
APÊNDICES	133
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e questionário aplicado aos professores	134
APÊNDICE B – Fotografias dos recursos tecnológicos disponíveis nas escolas pesquisadas	146
APÊNDICE C – Capa do Produto Educacional: Guia Didático	150

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Diferenças centrais entre TIC, TDIC e TMD.....	40
Quadro 02 – Diferença entre Cultura Digital, Educação Digital e Letramento Digital.....	59
Quadro 03 – Caracterização das escolas participantes quanto ao corpo docente e recursos tecnológicos.....	75
Quadro 04 – Síntese da distribuição dos recursos tecnológicos por categoria analítica.....	76
Quadro 05 – Frequência absoluta dos recursos tecnológicos nas escolas.....	77
Quadro 06 – Relação entre infraestrutura tecnológica e implicações formativas.....	80
Quadro 07 – Perfil dos professores participantes e formação para uso de tecnologias digitais.	83
Quadro 08 – Categorias de concepção docente sobre educação digital.....	83
Quadro 09 – Autopercepção docente sobre domínio tecnológico e uso pedagógico.....	86
Quadro 10 – Principais obstáculos à inserção das TDICs na prática docente.....	89

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Resumo do planejamento da construção do Guia.....	96
Figura 02 - Capa, Descrição Técnica, Sumário e Apresentação.....	97
Figura 03 - Introdução, Legislação e Competências da BNCC.....	97
Figura 04 - Educação Digital, Cultura Digital, Identidade Infantil e Formação de docente ..	98
Figura 05 - Leituras, Sugestões de cursos, Recursos Tecnológicos e Produtos Educacionais	98
Figura 06 - Sequências Didáticas	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVAMEC	- Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	- Comitê de Ética em Pesquisa
CNS	- Conselho Nacional de Saúde
CONEP	- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
IA	- Inteligência Artificial
IF Goiano	- Instituto Federal Goiano
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
MEC	- Ministério de Educação e Cultura
PIEC	- Política de Inovação Educação Conectada
PNED	- Política Nacional de Educação Digital
PPG-EnEB	- Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica
SME	- Secretaria Municipal de Educação
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDICs	- Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC	- Tecnologias de Informação e Comunicação
TDM	- Tecnologias Digitais e Midiáticas
TPACK	- <i>Technological Pedagogical Content Knowledge</i>
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

EDUCAÇÃO DIGITAL: PERCEPÇÕES, MEDIAÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ESCOLAS PÚBLICAS DA CIDADE DE PIRES DO RIO/GO

RESUMO

Esta pesquisa, desenvolvida no âmbito da linha de pesquisa “Metodologias de Ensino e Tecnologias” do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica (PPG-EnEB), em nível de Mestrado Profissional, no Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí, analisou os limites e desafios enfrentados por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Pires do Rio/GO na integração da educação digital às práticas pedagógicas. Fundamentada na Sociologia Reflexiva de Pierre Bourdieu, a investigação adotou abordagem predominantemente qualitativa, com apoio de dados quantitativos, caracterizando-se como pesquisa exploratória, descritiva, documental e de campo. A produção de dados ocorreu por meio de questionários aplicados via Google Forms a docentes da rede municipal e observação da infraestrutura das unidades escolares. A análise dos dados foi realizada com base na Análise de Conteúdo de Bardin. O referencial teórico articulou discussões sobre educação digital, cultura digital, formação docente, mediação pedagógica e constituição da identidade infantil em contextos tecnologicamente mediados. Os resultados evidenciaram que os professores reconhecem a relevância das tecnologias digitais para os processos de ensino e aprendizagem, bem como sua potencial contribuição para experiências relacionadas à autonomia, à participação e às práticas formativas em contextos digitais. Entretanto, verificaram-se limitações estruturais, formativas e institucionais que dificultam a efetiva integração da educação digital nas práticas escolares. Conclui-se que a compreensão e a implementação da educação digital estão diretamente relacionadas às condições concretas de trabalho e formação docente, revelando tensões entre disposições favoráveis ao uso das tecnologias e os obstáculos presentes no contexto educacional. Como desdobramento da pesquisa, foi elaborado um Produto Educacional em formato de guia digital, destinado a professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, contendo orientações, sugestões de leituras, cursos, recursos tecnológicos e sequências didáticas voltadas à promoção de práticas pedagógicas críticas e contextualizadas na cultura digital contemporânea.

Palavras-chave: Educação Digital; Cultura Digital; Formação Docente; Identidade Infantil; Mediação Pedagógica.

DIGITAL EDUCATION: PERCEPTIONS, MEDIATIONS, AND PEDAGOGICAL PRACTICES IN PUBLIC SCHOOLS IN THE CITY OF PIRES DO RIO, GOIÁS

ABSTRACT

This research, developed within the research line “Teaching Methodologies and Technologies” of the Graduate Program in Teaching for Basic Education (PPG-EnEB), at the Professional Master’s level, at the Federal Institute Goiano – Urutaí Campus, analyzed the limits and challenges faced by teachers of the early years of Elementary Education in the municipal school system of Pires do Rio/GO regarding the integration of digital education into pedagogical practices. Grounded in Pierre Bourdieu’s Reflexive Sociology, the investigation adopted a predominantly qualitative approach, supported by quantitative data, and was characterized as exploratory, descriptive, documentary, and field research. Data production was carried out through questionnaires administered via Google Forms to teachers from the municipal school system, as well as through observation of the infrastructure of school units. Data analysis was conducted based on Bardin’s Content Analysis. The theoretical framework articulated discussions on digital education, digital culture, teacher education, pedagogical mediation, and the constitution of children’s identity in technologically mediated contexts. The results showed that teachers recognize the relevance of digital technologies for teaching and learning processes, as well as their potential contribution to experiences related to autonomy, participation, and formative practices in digital contexts. However, structural, educational, and institutional limitations were identified, hindering the effective integration of digital education into school practices. It is concluded that the understanding and implementation of digital education are directly related to the concrete conditions of teaching work and teacher education, revealing tensions between favorable dispositions toward the use of technologies and the obstacles present in the educational context. As an outcome of the research, an Educational Product in the form of a digital guide was developed for teachers of the early years of Elementary Education, containing guidelines, reading suggestions, courses, technological resources, and didactic sequences aimed at promoting critical and contextualized pedagogical practices within contemporary digital culture.

Keywords: Digital Education; Digital Culture; Teacher Education; Children’s Identity; Pedagogical Mediation.

INTRODUÇÃO

As transformações tecnológicas intensificadas nas últimas décadas têm reconfigurado profundamente as formas de comunicação, produção de conhecimento e interação social, impactando diretamente os processos educativos na Educação Básica (Queiroz e Paixão, 2023). A escola, enquanto espaço social historicamente responsável pela mediação cultural e pela formação integral dos sujeitos, é interpelada a dialogar com uma sociedade cada vez mais digitalizada, marcada pelo uso cotidiano de tecnologias digitais desde a infância.

No entanto, esse movimento não ocorre de forma homogênea, sobretudo no contexto das redes públicas de ensino, onde persistem desigualdades estruturais, formativas e pedagógicas que tensionam a incorporação crítica e significativa das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no cotidiano escolar.

A presença das tecnologias digitais no cotidiano das crianças do século XXI, consideradas nativas digitais¹, contrasta com a realidade de muitas escolas da rede pública, nas quais os professores, em sua maioria imigrantes digitais, enfrentam dificuldades para integrar de forma crítica e significativa os recursos tecnológicos às práticas pedagógicas, conforme apontam os estudos de Belloni (2003), Gatti & Barreto (2009) e Kenski (2007; 2013). A tecnologia é caracterizada por Kenski (2007, p. 24) como o "conjunto de conhecimentos e princípios científicos" aplicados desde o planejamento até a execução de atividades por meio de equipamentos.

No recorte desta pesquisa, o foco recai sobre as tecnologias digitais baseadas em dispositivos computacionais e conectividade em rede, tais como computadores, dispositivos móveis, plataformas digitais e ambientes virtuais utilizados no contexto educacional (Seabra, 2026). A disseminação social dessas inovações é transformadora, visto que "alteram as qualificações profissionais e a maneira como as pessoas vivem, trabalham, se informam e se comunicam" (Kenski, 2007, p. 22). Com o avanço das tecnologias digitais na sociedade, houve a necessidade de compreender outras nuances de comunicação em ambientes virtuais.

¹ Nativos digitais é uma expressão popularizada por Marc Prensky (2001) para designar crianças e jovens que nasceram em um contexto de ampla disseminação das tecnologias digitais e que, por isso, apresentam maior familiaridade com dispositivos, linguagens e ambientes digitais. No entanto, o uso do termo é alvo de críticas na literatura, especialmente por seu caráter generalizante e determinista. Autores como Buckingham (2007) argumentam que a familiaridade tecnológica não implica, necessariamente, competências críticas, pedagógicas ou formativas, ressaltando o papel da escola e da mediação docente na construção de conhecimentos e práticas digitais significativas. Neste estudo, o termo é utilizado de forma contextualizada e não determinista, reconhecendo seus limites conceituais.

Para compreender esse cenário, o autor Lévy (1999) cunhou o termo cibercultura² com a finalidade de trazer reflexões acerca das práticas, modo de pensar e de produzir conteúdo no ciberespaço³.

Quando relacionamos as tecnologias digitais no ambiente escolar, temos como precursores do uso, do pensamento crítico e da produção de cultura no ambiente digital, os professores, especialmente aqueles que atuam na Educação Básica. A sociedade contemporânea tem se adaptado para as transformações tecnológicas digitais, e o ambiente educacional também tem acompanhado ou, ao menos, buscado acompanhar, as transformações das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs)⁴.

Na tentativa de integrar as tecnologias digitais, documentos normativos, como Política Nacional de Educação Digital (PNED)⁵ e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece um marco regulatório fundamental para a educação brasileira ao formalizar a cultura digital como um pilar essencial da formação na Educação Básica, foram criados para orientar as instituições educacionais para a inserção das TDICs no ambiente escolar. Além disso, o Ministério da Educação (MEC) oferece a partir da plataforma AVAMEC cursos de curta e média duração sobre cultura digital, uso das TDICs visando incentivar professores que atuam na Educação Básica a se atualizarem. “Além disso, busca-se que estejam cada vez mais aptos para trabalharem com as TDICs na sua prática escolar, não apenas com o manuseio de aparelhos ou ferramentas tecnológicas, mas também com criticidade, criatividade e cidadania digital das TDICs.

Diante desse cenário de transformações sociotécnicas, a escola passa a ocupar um papel central na mediação entre as experiências digitais vivenciadas pelas crianças fora do

² Cibercultura refere-se ao conjunto de práticas, valores, modos de pensamento, linguagens e formas de interação social que emergem com a expansão das tecnologias digitais e do ciberespaço. O conceito, sistematizado por Pierre Lévy (1999), compreende a cultura produzida nas e pelas redes digitais, marcada pela conectividade, pela circulação ampliada de informações, pela produção colaborativa de conhecimentos e pela redefinição das relações entre sujeitos, tecnologia e sociedade.

³ Ciberespaço refere-se ao ambiente virtual constituído pela interconexão mundial de computadores, redes digitais, sistemas de informação e fluxos comunicacionais, no qual se realizam interações sociais, circulação de informações e produção de conhecimentos. O conceito, formulado e desenvolvido por Pierre Lévy (1999), compreende o ciberespaço não apenas como infraestrutura tecnológica, mas como um espaço simbólico, cultural e social que reorganiza práticas comunicativas, relações sociais e processos educativos.

⁴ É válido destacar que adotamos a expressão Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Política Nacional de Educação Digital (PNED), embora também sejam encontradas na literatura variações como Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e Tecnologias e Mídias Digitais (TMD).

⁵ A PNED, instituída pela Lei nº 14.533/2023, visa articular programas, projetos e ações de diferentes entes federados, áreas e setores governamentais com o objetivo de potencializar padrões e incrementar os resultados das políticas públicas relativas ao acesso da população brasileira a recursos, ferramentas e práticas digitais, com prioridade para as populações mais vulneráveis. A política possui quatro eixos principais, sendo estes: Inclusão Digital; Educação Digital Escolar; Capacitação e Especialização Digital; e Pesquisa e Desenvolvimento em TIC.

espaço escolar e os processos formativos desenvolvidos no interior das instituições de ensino. Tal mediação, contudo, não ocorre de forma automática, uma vez que envolve condições estruturais, políticas educacionais, concepções pedagógicas e práticas docentes específicas. Nesse contexto, torna-se necessário problematizar como a educação digital⁶ vem sendo integrada à Educação Básica, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e de que maneira essa integração pode contribuir para a formação da cultura digital, por meio da formação dos docentes.

É nesse cenário que emerge o contexto desta pesquisa, que tem como lócus, escolas públicas da rede municipal da cidade de Pires do Rio⁷/GO. E, embora haja esforços por parte do MEC e outras instâncias públicas⁸, oferecendo cursos para aprimoramento da prática docente na Educação Básica, ainda persistem desafios como a carência de infraestrutura tecnológica, a ausência de formação continuada consistente e a distância geracional entre professores e alunos, como são apresentados ao longo da pesquisa

Em relação à contribuição social, esta pesquisa contribui para ampliar as discussões sobre educação digital no ambiente escolar e compreender como as práticas pedagógicas e as mediações docentes podem contribuir para experiências relacionadas à cultura digital no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, pode subsidiar pesquisas

⁶ Nesta pesquisa, a educação digital não é compreendida apenas como utilização instrumental de tecnologias, mas como conjunto de práticas formativas, pedagógicas e culturais relacionadas à inserção crítica e reflexiva dos sujeitos na cultura digital contemporânea. Ou seja, “educação digital” não é sinônimo de uso de tecnologia.

⁷ Pires do Rio é um dos 246 municípios do estado de Goiás, localizado na região Centro-Oeste do Brasil, com cerca de 32,4 mil habitantes e área territorial de aproximadamente 1.077 km², o que resulta em uma densidade demográfica em torno de 30 hab./km². Segundo dados do IBGE, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de Pires do Rio é 0,744, indicando níveis médios de desenvolvimento humano que consideram renda, longevidade e escolaridade, e os níveis de escolarização na infância (6–14 anos) são próximos de 98%. A economia municipal é diversificada, com destaque para os setores de serviços, indústria e agropecuária, e um PIB per capita estimado em cerca de R\$ 44 mil, refletindo significativa geração de renda na região. No campo educacional, os dados oficiais registram milhares de matrículas no Ensino Fundamental e Médio e dezenas de docentes em atuação, situando Pires do Rio como um contexto municipal relevante para estudos sobre educação digital e formação docente na Educação Básica (IBGE, 2023; PNUD; IPEA; FJP, 2013; INEP, 2024).

⁸ Em âmbito federal, destacam-se iniciativas como o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo (Decreto nº 6.300/2007), o Programa de Inovação Educação Conectada (Decreto nº 9.204/2017), a inclusão da cultura digital como competência geral na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e, mais recentemente, a instituição da Política Nacional de Educação Digital – PNE (Lei nº 14.533/2023), que estabelece diretrizes para educação digital escolar, inclusão digital e formação docente. Dados do relatório TIC Educação 2022 (CGI.br, 2023) evidenciam a ampliação do acesso à internet e de ações formativas voltadas ao uso pedagógico das tecnologias, ainda que com desigualdades regionais. No âmbito estadual, a Secretaria de Estado da Educação de Goiás desenvolve ações relacionadas à conectividade e formação docente para o uso de tecnologias digitais, especialmente a partir da adesão a programas federais e implementação de políticas de inovação educacional. Em nível municipal, a Secretaria Municipal de Educação de Pires do Rio/GO participa das políticas federais de conectividade e oferta cursos e orientações voltadas à integração das tecnologias digitais no contexto escolar, embora a efetivação dessas ações apresente limites estruturais e formativos, conforme evidenciado nos dados desta pesquisa.

futuras quanto à temática, bem como planejamento de ações, no âmbito educacional, a partir da gestão escolar e de novas formações docentes na área. Nesse contexto, surge o seguinte problema de pesquisa, a saber: Quais são os desafios e limites enfrentados pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Pires do Rio/GO na integração da educação digital às práticas pedagógicas?

Para responder a essa pergunta-problema, definiu-se como objetivo geral da pesquisa: analisar as percepções docentes e as condições institucionais relacionadas à integração da educação digital nas práticas pedagógicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Pires do Rio/GO.

A delimitação do problema de pesquisa e do objetivo geral fundamenta-se na necessidade de assegurar coerência entre o objeto investigado, os sujeitos participantes, os procedimentos metodológicos adotados e o alcance analítico da pesquisa. Considerando que a investigação teve como foco empírico os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Pires do Rio/GO, optou-se por centrar a análise nas percepções docentes e nas condições institucionais relacionadas à integração da educação digital nas práticas pedagógicas. Tal delimitação permite que os dados produzidos por meio dos questionários e das observações realizadas nas unidades escolares sejam analisados de forma consistente e metodologicamente compatível com a pesquisa.

O problema de pesquisa concentra-se nos desafios e limites enfrentados pelos docentes na integração da educação digital ao cotidiano escolar, reconhecendo que tais práticas não dependem exclusivamente da disponibilidade de recursos tecnológicos, mas também das condições estruturais, formativas e pedagógicas presentes no contexto educacional investigado. Essa escolha possibilita compreender a educação digital como uma prática social e institucionalmente mediada, atravessada por condições objetivas de trabalho, infraestrutura e formação docente, em consonância com a perspectiva teórico-metodológica adotada nesta pesquisa.

De maneira mais detalhada, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos:

- Investigar como os professores dos quartos e quintos anos do Ensino Fundamental compreendem a educação digital e percebem suas possibilidades pedagógicas no contexto da cultura digital escolar.
- Identificar os desafios enfrentados pelos docentes na integração da educação digital às práticas pedagógicas, considerando as condições de uso das tecnologias digitais e dos recursos tecnológicos disponíveis no contexto escolar.

- Realizar um levantamento nas instituições de ensino coparticipantes da pesquisa quanto aos recursos tecnológicos e ferramentas digitais disponíveis.

A definição desses objetivos permite delimitar o foco investigativo da pesquisa, orientando a coleta e a análise dos dados em consonância com o problema formulado. Além de conferir maior coerência metodológica ao estudo, essa delimitação contribui para estabelecer relações mais consistentes entre o referencial teórico, os procedimentos de investigação e os dados produzidos no contexto escolar investigado. A partir dessa organização, torna-se necessário explicitar as razões que fundamentam a relevância social, pedagógica e científica do estudo, evidenciando sua contribuição para os debates relacionados à educação digital, à formação docente e às práticas pedagógicas na Educação Básica.

A justificativa desta pesquisa está amparada em três dimensões principais. Na dimensão social, observa-se que crianças nascidas em um contexto de intensa digitalização já constroem culturas e modos de interação mediados pela tecnologia, de modo que ignorar essa realidade pode acentuar desigualdades e limitar a formação cidadã e crítica dos estudantes. Na dimensão pedagógica, evidencia-se que os professores da rede municipal de Pires do Rio/GO enfrentam lacunas formativas e estruturais para inserir práticas de educação digital, o que torna essencial compreender como esse processo ocorre, a fim de subsidiar ações de formação continuada e políticas educacionais locais. Já na dimensão científica, a pesquisa contribui ao articular discussões sobre infância, cultura digital, formação docente e identidade em contextos tecnologicamente mediados.

Adicionalmente, esta pesquisa se justifica pela elaboração de um Produto Educacional, que é um guia digital voltado aos professores e que visa oferecer orientações práticas para a inserção/integração crítica das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, fortalecendo a construção da cultura digital de crianças nativas digitais e colaborando para uma educação mais significativa e alinhada às demandas contemporâneas.

Embora o referencial teórico mobilize discussões amplas acerca da cultura digital, da infância contemporânea e dos processos de formação identitária, o foco empírico desta investigação concentra-se nas percepções docentes e nas condições institucionais relacionadas à integração da educação digital nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, as categorias teóricas discutidas ao longo da dissertação são utilizadas como suporte interpretativo para a compreensão do contexto educacional investigado, sem a pretensão de esgotar empiricamente a complexidade dos processos de subjetivação infantil mediados pelas tecnologias digitais.

Com o propósito de assegurar uma organização clara e coerente, a dissertação está estruturada em capítulos que articulam fundamentação teórica, procedimentos metodológicos e aplicação prática. Após a Introdução, o Capítulo 1, intitulado “Infância Contemporânea, Construção da Identidade e Formação de Professores”, aborda os fundamentos teóricos relacionados à infância como categoria social e histórica, à formação da identidade infantil⁹ na contemporaneidade digital e o papel da formação docente na mediação pedagógica e na construção da cultura digital no contexto escolar. Na sequência, o Capítulo 2, intitulado “Educação Digital no Contexto da Educação Básica”, apresenta e discute os conceitos de educação digital, cultura digital, letramento digital, cidadania digital, formação docente e os debates em torno da noção de nativos digitais, compondo parte do referencial teórico da pesquisa.

O Capítulo 3 apresenta os procedimentos teórico-metodológicos adotados, incluindo o método de análise, o delineamento da pesquisa e a análise das condições institucionais e das percepções docentes. Por fim, o Capítulo 4 descreve o Produto Educacional desenvolvido, detalhando sua construção, avaliação e possibilidades de aplicação. A dissertação encerra-se com as Considerações Finais, seguidas das Referências, Apêndices e Anexos.

O referencial teórico desta pesquisa está organizado em quatro eixos centrais que fundamentam a análise desenvolvida ao longo da investigação. No eixo relacionado à infância, destacam-se as contribuições de Sarmiento (2004; 2005), Corsaro (2011) e Ariès (1981), cujas reflexões permitem compreender a infância como uma construção social, histórica e cultural, reconhecendo a pluralidade das experiências infantis e o papel das instituições sociais na constituição das infâncias contemporâneas. No eixo da cultura digital, mobilizam-se principalmente Lévy (1999) e Buckingham (2007; 2010), que contribuem para a compreensão das transformações socioculturais produzidas pelas tecnologias digitais, bem como para a análise crítica das relações entre mídia, educação e participação no ambiente digital. No que se refere à formação docente, o estudo fundamenta-se em Kenski (2007; 2012; 2013), Moran (2015) e no modelo TPACK, de Mishra e Koehler (2006), os quais possibilitam

⁹ Embora o referencial teórico da pesquisa dialogue com discussões relacionadas à formação da identidade infantil em contextos digitais, é importante destacar que os dados empíricos produzidos concentram-se exclusivamente nas percepções, práticas e mediações pedagógicas dos docentes participantes. Assim, a análise da identidade infantil ocorre de maneira indireta e inferencial, não sendo objetivo da investigação analisar empiricamente os processos subjetivos das crianças, mas compreender como as condições institucionais e as práticas docentes podem favorecer experiências relacionadas à educação digital e à cultura digital no contexto escolar.

discutir a integração pedagógica das tecnologias digitais, a mediação docente e os desafios da formação de professores na contemporaneidade.

No eixo relacionado à identidade, as reflexões de Hall (2006) oferecem suporte para compreender a identidade como um processo relacional, histórico e continuamente construído nas interações sociais e culturais, inclusive em contextos digitais. Autores como Jung (1978; 2013), Piaget (1975; 1995) e Jenkins (2009) aparecem de maneira complementar e secundária, sendo mobilizados pontualmente como apoio interpretativo para discussões específicas, sem constituírem o núcleo estruturante do referencial teórico da pesquisa.

A presente dissertação também se fundamenta em produções acadêmicas previamente publicadas pela pesquisadora Emilene de Oliveira Pereira Martins, em coautoria com seu orientador, Prof. Dr. Vinicius Oliveira Seabra Guimarães, em periódicos científicos especializados e em capítulo de livro na área de Educação e Cultura Digital. Tais publicações constituem desdobramentos parciais da investigação desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino para a Educação Básica, tendo sistematizado discussões iniciais acerca da educação digital, da formação docente e dos processos de constituição da identidade infantil¹⁰ em contextos tecnologicamente mediados. Seguem os artigos e capítulo publicados:

- Artigo publicado na Revista Linha Mestra: PEREIRA, Emilene de Oliveira; GUIMARÃES, Vinicius Oliveira Seabra. Educação digital e formação da identidade na infância: mediações pedagógicas na cultura digital. *Linha Mestra*, v. 19, n. 57, p. 52–64, set./dez. 2025.
- Artigo publicado na Revista Científica Eletrônica da Faculdade de Piracanjuba: PEREIRA, Emilene de Oliveira; GUIMARÃES, Vinicius Oliveira Seabra. Educação digital no Ensino Fundamental: desafios estruturais e formação docente na rede municipal de Pires do Rio/GO. *Revista Científica Eletrônica da Faculdade de Piracanjuba*, v. 5, n. 8, jan./jun. 2025.
- Capítulo de livro publicado: PEREIRA, Emilene de Oliveira; GUIMARÃES, Vinicius Oliveira Seabra. Tecnologias digitais e formação docente na Educação Básica. In: AMORIM, Ana Vitória Damasceno; FRANÇA-CARVALHO, Antonia Dalva; OLIVEIRA, Denise Claudete Bezerra de (org.). *Educação na Cultura Digital: reflexões, desafios e propostas de ensino*. Itapiranga, SC: Schreiber, 2025.
- Artigo publicado na Revista Devir Educação: PEREIRA, Emilene de O; GUIMARÃES, Vinicius. O. Seabra. Individuação digital e inteligência artificial generativa na Educação Básica: mediações éticas, pedagógicas e tecnológicas na formação da identidade infantil. *Devir Educação, [S. l.]*, v. 10, n. 1, p. e1156, 2026.

¹⁰ Embora a pesquisa não tenha como sujeitos diretos as crianças, as análises sobre a identidade infantil são desenvolvidas a partir da compreensão de que os processos formativos se dão por meio das mediações docentes e das condições escolares. Nesse sentido, a identidade infantil é aqui interpretada de forma indireta, a partir das práticas pedagógicas e das percepções dos professores participantes.

Esses trabalhos colaboraram de maneira significativa para a sedimentação do percurso teórico-metodológico adotado nesta dissertação, permitindo o amadurecimento conceitual das categorias analíticas, o refinamento do problema de pesquisa e o aprofundamento do diálogo interdisciplinar entre as categorias base da pesquisa. A consolidação dessas reflexões em formato de artigos e capítulo de livro contribuiu para a validação preliminar das escolhas teóricas e para a ampliação do rigor acadêmico da investigação ora apresentada, cuja versão final amplia, revisita e integra criticamente as discussões anteriormente publicadas.

Apesar de se ter artigos publicados, ainda assim optamos pela organização da dissertação em formato convencional, em vez da modalidade estruturada exclusivamente por artigos, com o propósito de assegurar maior unidade textual, coerência interna e progressão teórico-metodológica ao longo da investigação. Essa escolha permitiu desenvolver de maneira mais articulada os fundamentos conceituais, o delineamento metodológico e a análise dos dados, garantindo continuidade argumentativa e aprofundamento analítico.

Parte das reflexões desta dissertação foi previamente sistematizada em artigos e capítulo de livro publicados em coautoria com o orientador. Nesta versão final, tais discussões foram revisitadas, ampliadas e integradas a um percurso investigativo mais abrangente, evidenciando o amadurecimento acadêmico da pesquisa.

Por tudo isso, considera-se que este estudo parte da compreensão de que a integração da educação digital no contexto escolar não depende exclusivamente da disponibilidade de recursos tecnológicos, mas das mediações pedagógicas, das condições institucionais e das disposições docentes que orientam as práticas educativas. Nesse entendimento, a pesquisa busca compreender como os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental percebem a educação digital e de que maneira tais percepções influenciam a inserção das tecnologias no cotidiano escolar. Mais do que discutir a presença das TDICs na escola, interessa compreender os sentidos pedagógicos atribuídos a essas tecnologias e os desafios enfrentados para sua integração crítica e formativa no contexto da Educação Básica.

CAPÍTULO 1 - INFÂNCIA, CULTURA DIGITAL E FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEO

Este capítulo apresenta o referencial teórico que fundamenta a análise da infância contemporânea, da formação da identidade infantil e das implicações desses processos para a formação de professores no contexto da Educação Básica. Parte-se da compreensão de que a infância não constitui uma categoria natural ou homogênea, mas uma construção social, histórica e cultural, atravessada por transformações sociotécnicas que reconfiguram as experiências das crianças na contemporaneidade.

Inicialmente, discute-se a infância como categoria social e histórica, considerando as contribuições dos estudos da Infância para a compreensão da pluralidade das experiências infantis. Nesse contexto, destaca-se que as infâncias contemporâneas são marcadas pela presença crescente das tecnologias digitais, que passam a integrar práticas de comunicação, socialização e produção de sentidos, influenciando as formas pelas quais as crianças se relacionam consigo mesmas, com os outros e com o mundo.

Na sequência, o capítulo aborda a formação da identidade infantil na contemporaneidade digital, compreendendo-a como um processo dinâmico, relacional e continuamente construído nas interações sociais e culturais. As experiências mediadas pelas tecnologias digitais passam a constituir um dos contextos nos quais as crianças elaboram percepções de si, produzem significados e constroem formas de pertencimento, exigindo mediações que favoreçam a criticidade, a autonomia e a reflexão sobre os usos do ambiente digital.

Na parte final do capítulo, analisa-se a formação de professores à luz dessas transformações, evidenciando como as mudanças nas experiências infantis e nos processos de construção identitária impactam diretamente as demandas formativas da docência. Nesse sentido, discute-se a necessidade de uma formação que prepare o professor para atuar como mediador das experiências digitais das crianças, articulando conhecimentos pedagógicos, culturais e tecnológicos na promoção de práticas educativas críticas e socialmente significativas.

1.1 Infância como categoria social e histórica

Ao tratar da infância¹¹, não se trata de uma categoria homogênea, mas de um conjunto de experiências infantis situadas historicamente, atravessadas por contextos sociais, culturais e tecnológicos diversos. Quando afirmamos que a infância não é uma categoria homogênea, estamos nos apoiando em um princípio central dos Estudos da Infância¹²: não existe “a infância”, mas “as infâncias”. Autores como Manuel Jacinto Sarmiento (2004), William Corsaro (2011) e Philippe Ariès (1981) mostram que a própria ideia de infância muda ao longo da história. Assim, discutir a infância implica reconhecer sua historicidade, não uma essência.

Para Ariès (1981), a consolidação da infância como fase distinta da vida está profundamente associada à reorganização da família e à institucionalização da escola como espaço privilegiado de formação. O fortalecimento dos vínculos afetivos familiares, aliado à expansão da escolarização, contribuiu para a construção de uma nova sensibilidade em relação à criança, marcada pela proteção, pelo cuidado e pela preocupação com o desenvolvimento moral e intelectual. Nesse contexto, a escola passa a desempenhar papel central na produção social da infância, ao estabelecer normas, tempos e práticas específicas destinadas às crianças, configurando-se como uma das principais instituições mediadoras das experiências infantis.

Reconhecer a infância como uma construção social e histórica implica, também, considerar as condições específicas que configuram as experiências infantis no tempo presente. Na contemporaneidade, essas experiências são atravessadas por transformações socioculturais profundas, dentre as quais se destaca a crescente presença das tecnologias digitais nos modos de comunicação, interação e produção de sentidos. As infâncias contemporâneas, portanto, constituem-se em contextos marcados por múltiplas linguagens,

¹¹ Infância, neste estudo, é compreendida como uma categoria social, histórica e culturalmente construída, e não como uma fase natural ou universal do desenvolvimento humano. Tal compreensão fundamenta-se nos Estudos da Infância, especialmente a partir das contribuições de Philippe Ariès (1981), que evidenciou a historicidade das concepções de infância, e de autores como Manuel Jacinto Sarmiento (2005) e William Corsaro (2011), que concebem a infância como uma condição social específica, marcada por práticas, linguagens e culturas próprias. Dessa perspectiva, falar em infância implica reconhecer a pluralidade das experiências infantis, situadas em contextos sociais, históricos e institucionais distintos.

¹² Os Estudos da Infância constituem um campo interdisciplinar consolidado a partir das décadas de 1980 e 1990, especialmente na Europa e no Reino Unido, que compreende a infância como uma construção social, histórica e cultural. Diferentemente das abordagens desenvolvimentistas tradicionais, esse campo reconhece as crianças como sujeitos sociais ativos, participantes na produção e interpretação da cultura. Entre os principais autores associados a essa perspectiva destacam-se Jens Qvortrup (2008), Manuel Jacinto Sarmiento (2004) e William Corsaro (2011), que defendem a infância como categoria estrutural da sociedade e enfatizam a pluralidade das “infâncias” em contextos sociais diversos.

mídias e dispositivos que passam a integrar o cotidiano das crianças, influenciando suas formas de socialização, de expressão e de relação consigo mesmas e com o mundo.

É nesse cenário que se torna necessário refletir sobre como tais experiências digitais tensionam e reconfiguram os processos de formação infantil, especialmente no interior das instituições educativas. Compreender a infância como construção social implica romper com concepções naturalizantes que a entendem apenas como uma fase preparatória para a vida adulta. Essa perspectiva, ainda presente em discursos pedagógicos e psicológicos tradicionais, tende a reduzir a criança a um sujeito em desenvolvimento incompleto, desconsiderando suas experiências, saberes e formas próprias de interpretar o mundo. Os Estudos da Infância, ao contrário, afirmam a criança como sujeito histórico e social, cujas vivências são produzidas em interação com os contextos culturais, institucionais e simbólicos nos quais está inserida, inclusive a escola.

Em consonância com isso, a criança deixa de ser concebida como objeto passivo de socialização para ser reconhecida como agente ativo na construção de significados e práticas sociais. Tal compreensão desloca o olhar sobre a infância, valorizando as formas pelas quais as crianças interpretam, ressignificam e participam da produção cultural nos diferentes espaços sociais em que estão inseridas. No contexto contemporâneo, essas experiências passam também a envolver interações mediadas pelas tecnologias digitais, exigindo que a escola considere as múltiplas linguagens e formas de participação que atravessam as infâncias atuais.

Ao mesmo tempo, reconhecer a pluralidade das infâncias exige considerar as profundas desigualdades sociais que atravessam as experiências infantis na contemporaneidade. As condições de acesso à educação, à cultura, às tecnologias e aos espaços de proteção e participação não se distribuem de maneira equitativa, produzindo infâncias marcadas por diferentes oportunidades e vulnerabilidades. Assim, falar em infância contemporânea implica situá-la em contextos concretos de classe social, território, gênero e raça, evitando generalizações que invisibilizam as múltiplas formas de viver a infância no Brasil.

No contexto atual do século XXI, as tecnologias digitais passam a integrar de modo significativo as experiências infantis, influenciando práticas de comunicação, lazer, aprendizagem e sociabilidade. Contudo, a presença das tecnologias não deve ser compreendida como fator determinante ou homogêneo na constituição da infância. As formas como as crianças se relacionam com os ambientes digitais variam conforme as mediações

familiares, escolares e institucionais, bem como as condições materiais e culturais de cada contexto.

Assim, as tecnologias digitais constituem mais um elemento que atravessa as infâncias contemporâneas, sem anulá-las em sua diversidade. As formas de acesso, uso e apropriação dessas tecnologias variam conforme as condições sociais, culturais, econômicas e institucionais nas quais as crianças estão inseridas, produzindo experiências digitais distintas. Dessa forma, compreender a infância contemporânea exige considerar tanto a presença crescente das tecnologias digitais quanto as desigualdades que marcam o acesso e a participação das crianças nos ambientes digitais.

Em contrapartida, ao reconhecer que a infância contemporânea é atravessada por linguagens, narrativas e interações digitais, faz-se necessário que a escola repense suas práticas e sua função social. Isso implica não apenas incorporar dispositivos tecnológicos, mas criar contextos pedagógicos que permitam às crianças elaborar sentidos sobre si, sobre os outros e sobre o mundo digital em que vivem. A construção da cultura digital, desse modo, depende de espaços formativos que legitimem a escuta da criança, o uso criativo da tecnologia e o desenvolvimento de competências socioemocionais relacionadas à convivência, empatia e cuidado com o outro, inclusive no ambiente virtual.

Diante desse cenário, a escola assume um papel central na mediação das experiências infantis, especialmente no que se refere à articulação entre proteção, formação e participação. Longe de restringir-se a um espaço de controle ou mera transmissão de conteúdos, a instituição escolar é chamada a reconhecer as crianças como sujeitos de direitos, capazes de expressar opiniões, construir sentidos e participar ativamente dos processos educativos. Essa compreensão reforça a necessidade de práticas pedagógicas que considerem a escuta da criança, o respeito às suas experiências e a valorização de suas múltiplas formas de expressão.

Dessa forma, a infância contemporânea constitui-se como um campo privilegiado para a análise dos processos de formação da identidade e de construção de cultura, uma vez que as crianças constroem sua compreensão de si mesmas em diálogo constante com os contextos sociais, culturais e institucionais que as cercam. As experiências escolares, as interações sociais e as mediações tecnológicas participam diretamente desses processos, influenciando a maneira como as crianças se percebem, se relacionam com os outros e atribuem sentido ao mundo.

Essa perspectiva permite compreender a infância não apenas como etapa da vida, mas como um processo dinâmico de construção subjetiva, social e cultural. As experiências

vivenciadas pelas crianças, os contextos institucionais nos quais estão inseridas e as interações estabelecidas com diferentes sujeitos e linguagens influenciam diretamente os modos pelos quais elas constroem sentidos sobre si mesmas e sobre o mundo. Na contemporaneidade, tais processos passam também a ser atravessados pelas experiências digitais, ampliando os desafios e possibilidades relacionados à formação infantil no contexto escolar.

Dessa forma, compreender a infância como uma construção social torna-se fundamental para analisar os modos pelos quais as crianças produzem sentidos, constroem formas de pertencimento e participam das dinâmicas culturais contemporâneas, especialmente aquelas mediadas pelas tecnologias digitais. Sob essa perspectiva, a escola e os professores assumem papel relevante na mediação dessas experiências, uma vez que as práticas pedagógicas podem favorecer ou limitar processos relacionados à formação da cultura digital no contexto escolar. Assim, discutir a infância contemporânea implica também refletir sobre como os docentes percebem a educação digital e de que maneira tais percepções influenciam as experiências formativas das crianças na Educação Básica.

É precisamente nesse contexto de pluralidade das experiências infantis que as tecnologias digitais passam a ocupar lugar cada vez mais significativo na vida cotidiana das crianças. As formas contemporâneas de socialização, comunicação e produção de sentidos encontram-se crescentemente atravessadas pelas mediações tecnológicas, exigindo que a análise da infância contemporânea considere também as relações estabelecidas entre cultura digital, formação subjetiva e experiências escolares.

1.2. Infância e cultura digital na contemporaneidade

A formação identitária das crianças¹³ é um processo dinâmico, relacional e historicamente situado, que envolve a construção progressiva de sentidos sobre si mesmas em interação com os outros e com os contextos socioculturais nos quais estão inseridas. Não se trata de uma identidade pronta ou essencial, mas de um processo contínuo de elaboração, marcado por experiências afetivas, cognitivas, simbólicas e sociais.

Embora a pesquisa dialogue teoricamente com os processos de formação da identidade infantil em contextos digitais, é importante destacar que tais processos não foram investigados

¹³ Importa ressaltar que os dados empíricos desta investigação não contemplam a observação direta das crianças, concentrando-se exclusivamente nos docentes. Assim, a formação da identidade infantil é analisada de maneira inferencial, a partir das mediações pedagógicas e das condições institucionais, reconhecendo-se os limites analíticos dessa abordagem.

empiricamente de forma direta, uma vez que os sujeitos participantes da pesquisa foram exclusivamente os docentes. Assim, as discussões relativas à identidade infantil assumem, neste estudo, caráter teórico-interpretativo e inferencial, sendo mobilizadas com a finalidade de compreender como as percepções e mediações pedagógicas dos professores podem criar condições favoráveis, ou limitadoras, para experiências formativas relacionadas à cultura digital no contexto escolar. Dessa forma, evita-se atribuir relações causais diretas entre o uso das tecnologias e a constituição identitária das crianças, reconhecendo a complexidade e a multidimensionalidade desses processos.

A formação da identidade infantil deve ser compreendida como um processo social, histórico e relacional (Sarmiento, 2004; Corsaro, 2011; Ariès, 1981), construído a partir das interações que a criança estabelece com os diferentes contextos de convivência ao longo de sua trajetória. Nesse viés, Stuart Hall (2006) contribui para essa compreensão ao afirmar que a identidade não é fixa, estável ou essencial, mas um processo contínuo de construção, marcado por deslocamentos, negociações e múltiplas pertencas. Na infância, esses processos assumem características específicas, uma vez que a criança constrói sua percepção de si em diálogo constante com a família, a escola, os pares e os referenciais culturais que a cercam.

Stuart Hall (2006), embora não pertença ao campo dos Estudos da Infância, complementa esse quadro epistemológico da pesquisa ao compreender a identidade como processo cultural, relacional e continuamente produzido nas práticas sociais e discursivas. Se a infância é uma categoria social historicamente construída, conforme demonstram Sarmiento, Corsaro (2011) e Ariès (1981), e se a identidade é um processo em permanente elaboração, conforme argumenta Hall, então a identidade infantil deve ser entendida como produção social dinâmica. Essa articulação teórica permite compreender que a formação identitária das crianças ocorre em contextos históricos específicos e é atravessada por múltiplas mediações culturais, inclusive as experiências digitais contemporâneas.

Ao reconhecer a infância como uma construção social, conforme discutido por Sarmiento (2005) e Corsaro (2011), torna-se evidente que os processos de formação identitária não ocorrem de maneira homogênea. As experiências infantis são atravessadas por condições sociais, culturais e institucionais diversas, que influenciam diretamente a maneira como as crianças se percebem, se posicionam e atribuem sentido ao mundo. Assim, a identidade infantil deve ser entendida como plural, situada e em permanente elaboração, resultado das múltiplas experiências vividas pelas crianças nos diferentes espaços sociais.

Do ponto de vista sociocultural, a identidade infantil é constituída nas interações com a família, a escola, os pares e as instituições. É nesses espaços que a criança aprende a se nomear, a reconhecer pertencimentos, a interpretar expectativas sociais e a posicionar-se diante de normas e valores. Conforme Stuart Hall (2006), a identidade é produzida discursivamente, ou seja, forma-se nas narrativas, nos discursos e nas representações que circulam na cultura. Aplicado à infância, isso significa que a criança constrói sua percepção de si a partir das imagens, discursos e práticas que a interpelam cotidianamente.

No campo da Sociologia da Infância, Corsaro (2011) contribui ao afirmar que as crianças não são apenas receptores passivos desses discursos, mas agentes ativos na produção cultural. Elas reinterpretem regras, criam significados próprios e constroem identidades em suas interações com os pares. Isso implica compreender que a formação identitária infantil envolve tanto processos de socialização quanto de autoria e negociação simbólica.

Sob a perspectiva do desenvolvimento cognitivo, Piaget (1975; 1995) aponta que a identidade também se constrói à medida que a criança supera o egocentrismo inicial e passa a reconhecer o outro como sujeito distinto. Essa ampliação da perspectiva contribui para a consolidação de uma identidade mais complexa, capaz de integrar diferentes experiências. Já a abordagem junguiana¹⁴, ao falar de individuação, sugere que a formação do self envolve um movimento interno de diferenciação e integração psíquica, embora tal processo alcance maior maturidade na vida adulta (Pereira e Guimarães, 2026).

Na contemporaneidade, esses processos identitários passam a incorporar, de forma significativa, as experiências mediadas pelas tecnologias digitais. As linguagens, narrativas e interações presentes nos ambientes digitais tornam-se parte constitutiva do cotidiano infantil, influenciando modos de expressão, socialização e pertencimento. Conforme aponta Lévy (1999), o ciberespaço configura-se como um ambiente de produção simbólica e circulação de sentidos, no qual os sujeitos constroem representações sobre si e sobre o outro. Nesse contexto, a identidade infantil passa a ser atravessada por experiências digitais que coexistem e dialogam com as vivências presenciais.

¹⁴ No âmbito desta pesquisa, as aproximações com a noção de individuação, em Jung (1978; 2013), possuem caráter predominantemente teórico e complementar, sendo utilizadas como apoio interpretativo para refletir sobre processos de constituição subjetiva em contextos contemporâneos mediados pelas tecnologias digitais. Não se pretende, contudo, desenvolver uma análise psicológica ou clínica da infância, tampouco operacionalizar categorias da Psicologia Analítica como eixo metodológico da investigação. Assim, tais contribuições são mobilizadas apenas como suporte conceitual auxiliar às discussões sobre formação, subjetividade e experiências digitais na infância.

A construção identitária, compreendida aqui como um processo em constante transformação (Hall, 2006), passa a incluir elementos do universo digital, exigindo dos vários espaços de convivência infantil, como o ambiente escolar, que não haja apenas a inserção de recursos tecnológicos, mas também a promoção de experiências significativas que favoreçam o autoconhecimento, a autoria e o pertencimento. A esse processo, propõe-se o conceito de experiências identitárias mediadas digitalmente, entendido como a articulação entre a formação da identidade e as vivências digitais da criança.

Entretanto, conforme argumenta Buckingham (2007), a simples exposição das crianças às tecnologias digitais não garante a construção de identidades críticas, autônomas ou reflexivas. A familiaridade com dispositivos e plataformas não equivale, necessariamente, à compreensão dos discursos, valores e interesses que atravessam o ambiente digital. Por conseguinte, os processos de formação da identidade infantil mediados pelas tecnologias dependem de mediações pedagógicas intencionais, capazes de orientar a leitura crítica, a produção de sentidos e o posicionamento ético das crianças diante das experiências digitais.

Se, conforme Sarmiento (2004), a infância constitui uma categoria social situada e atravessada por condições históricas específicas, e se, conforme Corsaro (2011), as crianças participam ativamente da produção cultural por meio da reprodução interpretativa, então as experiências digitais não podem ser compreendidas apenas como estímulos externos, mas como espaços de produção de sentidos nos quais as crianças constroem representações sobre si e sobre o outro. A identidade infantil, nesse contexto, forma-se na interação entre discursos sociais, práticas institucionais e vivências digitais, sendo permanentemente negociada nas relações com pares, adultos e ambientes sociotécnicos.

Ao mesmo tempo, é necessário reconhecer que a formação identitária envolve dimensões internas de diferenciação e integração subjetiva. Dialogando com a noção de individuação em Jung (1978; 2013) e com o desenvolvimento do eu em Piaget (1975; 1995), pode-se afirmar que a identidade infantil resulta de um movimento progressivo de constituição da singularidade, que articula experiências cognitivas, afetivas e simbólicas. Na contemporaneidade, essas experiências passam a incluir interações mediadas por telas, plataformas e redes, ampliando os contextos nos quais a criança experimenta pertencimento, reconhecimento e visibilidade (Seabra, 2026).

Dessa forma, a formação da identidade infantil na cultura digital não se reduz à presença das tecnologias, mas depende das condições sociais e pedagógicas que organizam essas experiências. Se a identidade é processo, de acordo com Hall (2006), e se a infância é

construção social, conforme Ariès (1981) e Sarmiento (2004), então as mediações escolares tornam-se decisivas na orientação desses processos. A escola, ao reconhecer as crianças como sujeitos produtores de cultura e não apenas consumidores de conteúdos digitais, pode favorecer processos de formação identitária em contextos digitais que integrem autoria, criticidade e responsabilidade, contribuindo para a constituição de identidades mais reflexivas e socialmente situadas.

No contexto da Educação Básica, a escola assume papel central na mediação desses processos, uma vez que esta pode constituir-se em um espaço privilegiado de socialização, escuta e produção de sentidos. Segundo destaca Fantin (2016), a escola precisa reconhecer as crianças como produtoras de cultura e não apenas como consumidoras de conteúdos digitais. Isso implica criar condições pedagógicas que valorizem a expressão, a criatividade e o diálogo com as culturas infantis contemporâneas, articulando as experiências digitais às práticas educativas de forma crítica e formativa.

Dessa forma, como argumentam Pereira e Guimarães (2026), a promoção da identidade digital crítica e da individuação no espaço escolar da Educação Básica exige um compromisso pedagógico que vá além da adaptação técnica. Trata-se de uma aposta na construção de sujeitos reflexivos, éticos e criativos, capazes de habitar o mundo digital com responsabilidade, autonomia e consciência. Para isso, é relevante que a escola seja ressignificada como um espaço de escuta, de criação e de diálogo com os códigos culturais das novas gerações, aspecto que dialoga diretamente com o problema desta pesquisa ao evidenciar a centralidade das mediações docentes em contextos educativos mediados pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs).

A noção de identidade digital refere-se ao conjunto de representações, interações e marcas simbólicas que o sujeito constrói e projeta nos ambientes digitais. No caso das crianças, essa dimensão não constitui uma identidade paralela ou dissociada da vida offline, mas integra o processo mais amplo de formação identitária. Perfis, avatares, comentários, produções audiovisuais e interações em plataformas passam a compor o repertório de experiências por meio das quais a criança experimenta reconhecimento, pertencimento e visibilidade social (Seabra, 2026). Assim, a identidade digital não substitui a identidade infantil, mas amplia os espaços nos quais ela se constrói.

Entretanto, a constituição da identidade digital infantil ocorre em ambientes marcados por algoritmos, lógicas de visibilidade, padrões de consumo e dinâmicas de validação social que influenciam a maneira como as crianças percebem a si mesmas e aos outros. Curtidas,

seguidores, comentários e rankings não são apenas funcionalidades técnicas, mas dispositivos simbólicos que participam da construção do valor social e da autoimagem. Nesse sentido, a formação da identidade infantil em contextos digitais exige mediações que promovam a reflexão crítica sobre tais lógicas, evitando que o reconhecimento social seja reduzido à performance ou à aprovação numérica.

Isso posto, pensar a identidade digital no interior da formação identitária infantil implica reconhecer que o espaço virtual é também espaço formativo. Se a identidade é processo relacional e cultural, conforme Hall (2006), e se a infância é categoria social historicamente situada, de acordo com Sarmiento (2004) e Ariès (1981), então a cultura digital constitui um dos cenários contemporâneos nos quais a criança negocia os sentidos sobre si. A escola, ao assumir seu papel mediador, pode contribuir para que essa identidade digital seja construída de maneira crítica, ética e reflexiva, favorecendo processos de formação identitária em contextos digitais que integrem autonomia, responsabilidade e consciência social.

As reflexões desenvolvidas até aqui evidenciam que a formação da identidade infantil, especialmente em contextos digitais, não ocorre de maneira espontânea ou neutra, mas é atravessada por mediações sociais, culturais e institucionais. Se a infância é uma construção histórica e a identidade constitui um processo em constante elaboração, então as experiências digitais tornam-se parte constitutiva das condições contemporâneas de formação.

A escola, portanto, assume papel estratégico ao organizar pedagogicamente essas experiências, uma vez que pode favorecer processos formativos voltados ao desenvolvimento da criticidade, da autonomia e da participação consciente das crianças nos ambientes digitais. Nesse contexto, as mediações docentes tornam-se fundamentais para orientar o uso das tecnologias de forma ética, reflexiva e socialmente significativa, contribuindo para que as experiências digitais ultrapassem a dimensão meramente instrumental e assumam caráter formativo.

Nessa perspectiva, a contribuição da cultura digital é compreendida de maneira mediada, isto é, a partir das práticas pedagógicas, das escolhas didáticas e das concepções dos docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa busca, portanto, analisar como essas mediações docentes criam condições para a inserção das crianças na cultura digital e influenciam seus processos de subjetivação, reconhecendo que tais processos não se desenvolvem de forma automática nem desvinculada do contexto escolar.

Essa delimitação analítica reforça a centralidade da escola e do professor na formação das crianças em contextos tecnologicamente mediados, articulando-se diretamente com a

discussão sobre infância, identidade e construção da cultura digital. Assim, a análise da cultura digital no contexto escolar conduz à necessidade de compreender a formação docente e os desafios relacionados ao uso das tecnologias digitais na prática pedagógica. A integração crítica das tecnologias no Ensino Fundamental está diretamente vinculada às concepções, saberes e processos formativos dos professores, tornando imprescindível discutir como a formação inicial e continuada tem preparado esses profissionais para atuar em contextos educativos digitalmente mediados.

1.3 Formação docente e cultura digital nas práticas pedagógicas

A formação docente para a educação digital constitui um elemento central na compreensão de como a cultura digital é construída no contexto escolar, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em um cenário marcado pela presença de crianças consideradas “nativas digitais” (Prensky, 2001), torna-se insuficiente compreender o uso das tecnologias apenas sob uma perspectiva instrumental. Conforme destaca Buckingham (2010), é necessário avançar para uma abordagem crítica da educação midiática e digital, na qual os sujeitos não apenas consomem, mas analisam, produzem e participam ativamente da cultura digital. Nesse entendimento, a formação de professores emerge como condição essencial para mediar processos pedagógicos que favoreçam o desenvolvimento de competências críticas, criativas e éticas no uso das tecnologias.

Sob essa perspectiva, autores como Kenski (2012) e Moran (2015) apontam que a integração das tecnologias digitais à educação requer não apenas infraestrutura, mas, sobretudo, mudanças nas práticas pedagógicas e na formação docente. Assim, a formação docente continuada, articulada às condições institucionais das escolas, torna-se fundamental para que os professores consigam incorporar a cultura digital de maneira significativa, considerando as especificidades dos estudantes e os contextos socioculturais em que estão inseridos.

Isso porque, se os processos de formação identitária são construídos socialmente e atravessados pelas experiências culturais vivenciadas pelas crianças, então as práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar assumem papel relevante nesse percurso formativo. Nesse cenário, a atuação docente torna-se elemento central na mediação das experiências digitais das crianças, especialmente diante das transformações sociotécnicas que caracterizam a contemporaneidade.

Ao considerar a cultura digital como um espaço de construção coletiva de sentidos e práticas sociais, é relevante dialogar com Lévy (1999), que a compreende como resultado das interações mediadas pelas tecnologias, e com Lankshear e Knobel (2008), que discutem os novos letramentos associados às práticas digitais. Nessa direção, a escola assume um papel estratégico na ampliação das experiências dos alunos, promovendo práticas que vão além do uso técnico das ferramentas, favorecendo a autoria, a colaboração e a participação em redes de conhecimento. Tais experiências contribuem diretamente para a construção da identidade infantil, que, conforme Hall (2006), é processual, dinâmica e constituída nas interações sociais, incluindo, contemporaneamente, aquelas mediadas digitalmente.

Diante disso, a formação continuada constitui elemento estruturante para a consolidação de uma cultura digital nas redes públicas de ensino (Pereira; Guimarães, 2025b). A literatura recente evidencia que a formação continuada de professores para o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) constitui um eixo central para a consolidação da cultura digital na Educação Básica. O estudo de Silva *et al.* (2025) demonstra que os processos formativos ainda se concentram majoritariamente na dimensão técnica, negligenciando aspectos pedagógicos, críticos e inclusivos do uso das tecnologias.

Segundo os autores, a formação docente deve ser concebida como um processo contínuo, dialógico e articulado à prática pedagógica, capaz de transformar as tecnologias em instrumentos de inovação e equidade educacional. Entretanto, a ausência de políticas públicas consistentes, a precariedade da infraestrutura e a escassez de suporte técnico permanecem como obstáculos estruturais à ampliação dessas práticas, como afirmam:

A formação continuada voltada às tecnologias digitais exige um redimensionamento da prática docente, que considere não apenas o domínio técnico, mas o engajamento pedagógico crítico com essas ferramentas (da Silva *et al.*, 2025, p. 7).

Nessa perspectiva, Kenski (2013) reforça que a formação docente voltada às demandas contemporâneas exige a incorporação de uma nova postura profissional, marcada por mudanças culturais, conceituais e metodológicas. A formação continuada, portanto, não se limita à atualização instrumental, mas envolve a construção de uma cultura pedagógica que integre tecnologias, mídias digitais e reflexão crítica.

O redimensionamento da prática docente encontra respaldo legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 (Brasil, 1996), especialmente no artigo 63,

inciso III, que estabelece a necessidade de programas de formação continuada para profissionais da educação em diferentes níveis, bem como em estudos que apontam seu papel no aprimoramento das práticas pedagógicas diante das transformações sociais e tecnológicas (Santos; Sá, 2021).

Autores como Kenski (2013), Belloni (2003), Fantin e Rivoltella (2012) e Gatti e Barreto (2009) convergem ao afirmar que a formação docente para o contexto digital deve articular competências técnicas, pedagógicas e éticas. Essa articulação é fundamental para que o professor atue de forma crítica na mediação das tecnologias, especialmente diante de um público discente cada vez mais imerso na cultura digital, frequentemente caracterizado como “nativo digital” (Prensky, 2001). Teixeira e Oliveira (2024) observaram, em estudo com docentes da Educação Básica, que uma formação que contemple reflexão crítica, integração teoria-prática, colaboração e inovação é essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas digitais eficazes.

Similarmente, Bento (2024) reafirma que a formação contínua é crucial para o uso efetivo das TDICs, assim como das TIC e TMD na prática docente. No campo conceitual, para os fins que se propõe essa pesquisa, distinguiremos os termos TIC, TDIC e TMD, compreendendo estas últimas como um referencial analítico ampliado, capaz de abarcar as dimensões culturais, simbólicas e comunicacionais das práticas digitais.

Quadro 01 – Diferenças centrais entre TIC, TDIC e TMD

Dimensão	TIC	TDIC	TMD
Ênfase	Instrumental	Digital e pedagógica	Cultural e midiática
Foco	Informação e comunicação	Aprendizagem mediada por tecnologia	Produção de sentidos
Dimensão simbólica	Baixa	Moderada	Alta
Adequação à identidade infantil	Limitada	Parcial	Alta
Centralidade da mídia	Secundária	Complementar	Estrutural

Fonte: autora (2026)

Enquanto as TIC e as TDICs se relacionam mais diretamente à mediação tecnológica e à digitalização, as TMD permitem analisar processos de autoria, produção de sentidos, cultura digital e formação identitária. Essa abordagem é especialmente relevante quando o foco da pesquisa se desloca do uso instrumental das tecnologias para a compreensão das relações entre educação digital, cultura digital e construção da identidade infantil em contextos escolares mediados digitalmente.

Sob essas condições, o professor assume o papel de mediador cultural, responsável por orientar práticas pedagógicas que promovam leitura crítica, participação e autoria no ambiente digital. Essa mediação exige não apenas domínio técnico das tecnologias, mas também capacidade de problematizar os conteúdos, linguagens e relações sociais presentes nos ambientes digitais. Assim, a atuação docente passa a envolver dimensões pedagógicas, éticas e culturais relacionadas à formação dos estudantes para participação consciente na sociedade digital contemporânea (Bento, 2024).

O modelo TPACK¹⁵, proposto por Mishra e Koehler (2006), é mobilizado como referencial analítico central para compreender a integração pedagógica das tecnologias no contexto da Educação Básica. Ao articular os conhecimentos de conteúdo (CK), pedagógico (PK) e tecnológico (TK), o modelo evidencia que o domínio isolado da tecnologia não garante práticas pedagógicas significativas. Quando esses saberes permanecem fragmentados, o uso das tecnologias tende a assumir caráter meramente instrumental, limitando seu potencial formativo no desenvolvimento da cultura digital e da identidade infantil.

Autores como Kenski (2012), Moran (2007; 2013), Tardif e Lessard (2005) e Lévy (1999) reforçam que os desafios à implementação da cultura digital extrapolam a dimensão formativa, envolvendo questões estruturais, como infraestrutura precária, sobrecarga de trabalho docente e desigualdade de acesso. Ainda assim, tais desafios não anulam a necessidade de construção de novas práticas pedagógicas, mas evidenciam a urgência de políticas públicas que valorizem os profissionais da educação e garantam condições institucionais adequadas para o exercício da docência na era digital.

Ao alinharmos o modelo TPACK aos objetivos da pesquisa, torna-se possível compreender de forma mais precisa como os docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental integram a cultura digital em suas práticas pedagógicas e como percebem suas possíveis contribuições para os processos formativos das crianças no contexto da cultura digital. Assim, o TPACK evidencia que a integração das tecnologias no cotidiano escolar não se resume à disponibilidade de recursos ou ao domínio técnico, mas depende da mediação pedagógica intencional do professor, reafirmando a centralidade da formação docente para que a cultura digital se constitua como prática formativa, crítica e socialmente significativa na Educação Básica.

¹⁵ TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) é um modelo teórico que define o conhecimento necessário aos professores para integrar tecnologias de forma eficaz no ensino. Ele articula três saberes essenciais: Conteúdo (o quê), Pedagogia (como ensinar) e Tecnologia (ferramentas), focando na interseção onde o uso da tecnologia valoriza o conteúdo e o método de ensino.

Nesse viés, o modelo TPACK se torna uma lente relevante que possibilita identificar os motivos pelos quais a integração tecnológica, em muitos contextos da rede pública de ensino, ocorre de forma limitada, instrumental ou fragmentada. Quando o professor dispõe apenas do conhecimento tecnológico, sem a devida articulação com os conhecimentos pedagógicos e de conteúdo, a tecnologia tende a assumir um papel meramente técnico, desvinculado de intencionalidade formativa.

Por outro lado, quando há integração entre esses saberes, ampliam-se as possibilidades de práticas pedagógicas significativas, capazes de promover aprendizagens contextualizadas e experiências culturais potencialmente relacionadas aos processos de formação das crianças na cultura digital. Portanto, a formação docente pode desempenhar um papel relevante na inserção das crianças na cultura digital, na medida em que orienta mediações pedagógicas relacionadas ao modo como as crianças compreendem, produzem e ressignificam conteúdos digitais. Ao articular formação, práticas pedagógicas e condições institucionais, a cultura digital pode contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas à formação crítica, participativa e consciente dos estudantes no contexto da cultura digital.

As discussões desenvolvidas neste capítulo evidenciam que a infância contemporânea se constitui em contextos marcados pela presença crescente das tecnologias digitais, o que amplia os desafios relacionados à formação docente e às mediações pedagógicas na Educação Básica. Assim, compreender as experiências infantis na cultura digital exige reconhecer que os processos formativos não ocorrem de maneira espontânea, mas são atravessados pelas condições institucionais, pelas práticas escolares e pelas formas como os professores percebem e integram a educação digital em seu cotidiano pedagógico.

CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO DIGITAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Este capítulo apresenta o referencial teórico que fundamenta a discussão sobre a educação digital no contexto da Educação Básica, situando-a no cenário das transformações sociotécnicas contemporâneas. Parte-se do entendimento de que as tecnologias digitais têm reconfigurado práticas sociais, formas de comunicação e modos de produção do conhecimento, impactando diretamente os processos educativos e exigindo novas formas de organização do ensino e da aprendizagem.

Embora os conceitos discutidos neste capítulo apresentem especificidades teóricas próprias, todos convergem para a compreensão da educação digital como prática formativa relacionada à participação crítica dos sujeitos na cultura digital contemporânea. Assim, as discussões acerca de cibercultura, letramento digital, cidadania digital e TDICs não são abordadas de forma isolada, mas articuladas à necessidade de compreender como a escola e os docentes mediam experiências educativas em contextos tecnologicamente mediados.

Desta forma, inicialmente, são abordados nesse capítulo os principais conceitos relacionados à educação digital e às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), com o objetivo de delimitar o campo conceitual da pesquisa e situá-lo no contexto educacional brasileiro. Nesse percurso, discute-se a educação digital não apenas como uso instrumental de tecnologias, mas como prática pedagógica intencional que envolve dimensões críticas, éticas e formativas no processo educativo.

Na sequência, o capítulo discute a noção de nativos digitais, amplamente difundida no campo educacional, analisando suas implicações para o contexto escolar à luz dos debates e críticas presentes na literatura. Busca-se compreender como essa categoria discursiva influencia percepções sobre os estudantes, as práticas pedagógicas e o papel do professor na mediação das experiências digitais.

Na parte final do capítulo, analisa-se a inserção da educação digital, destacando seu papel na mediação pedagógica e na formação dos sujeitos na contemporaneidade. Em consonância com isso, discute-se a centralidade da formação docente e dos documentos normativos que orientam a educação digital, evidenciando como tais elementos contribuem para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais críticas, reflexivas e alinhadas às demandas da sociedade digital.

2.1 Educação digital: conceitos e fundamentos teóricos

Nesta pesquisa, a educação digital não é compreendida como simples utilização de recursos tecnológicos ou inserção de ferramentas digitais no ambiente escolar. Embora as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) desempenhem papel relevante no contexto educacional contemporâneo, sua presença, por si só, não assegura processos pedagógicos críticos, reflexivos ou formativos. À vista disso, a educação digital ultrapassa a dimensão técnica e instrumental das tecnologias, envolvendo práticas pedagógicas, mediações docentes e experiências educativas voltadas à participação consciente dos sujeitos na educação digital.

Nessa direção, Seabra (2026) argumenta que a educação digital não pode ser compreendida apenas como inserção técnica de ferramentas tecnológicas no ambiente escolar, uma vez que os ecossistemas digitais contemporâneos são atravessados por dimensões culturais, econômicas, políticas e algorítmicas que influenciam diretamente os processos educativos. Assim, pensar a educação digital exige ultrapassar perspectivas instrumentais das tecnologias, reconhecendo que plataformas digitais, sistemas algorítmicos e ambientes conectivos participam ativamente da produção, circulação e mediação do conhecimento na contemporaneidade.

Assim, o acesso às tecnologias não deve ser confundido automaticamente com processos de aprendizagem significativa ou formação crítica. A simples presença de dispositivos digitais no ambiente escolar não garante práticas pedagógicas inovadoras nem o desenvolvimento de competências relacionadas à educação digital. Para que tais tecnologias contribuam efetivamente para os processos formativos, torna-se necessária a existência de mediações pedagógicas intencionais, formação docente adequada e condições institucionais que favoreçam o uso crítico e reflexivo das TDICs.

Neste viés, compreender a educação digital exige considerar aspectos relacionados à formação docente, às práticas pedagógicas e às dinâmicas culturais que atravessam o uso das tecnologias na escola. Mais do que ensinar o funcionamento de ferramentas digitais, a educação digital envolve a construção de competências críticas, éticas e reflexivas diante das informações, linguagens e interações mediadas pelas tecnologias. Nessa perspectiva, o papel do professor assume centralidade na mediação dos processos educativos, orientando os estudantes na compreensão crítica dos ambientes digitais e na utilização consciente das tecnologias. Portanto, a educação digital articula dimensões técnicas, pedagógicas e culturais,

constituindo-se como um processo formativo mais amplo do que o simples uso operacional de dispositivos tecnológicos.

A inserção das tecnologias digitais na Educação Básica representa uma das possibilidades de transformações relevantes do sistema educacional brasileiro, especialmente para os últimos anos (Queiroz e Paixão, 2023). Plataformas, aplicativos, redes e ambientes virtuais abrem possibilidades de personalização da aprendizagem, ampliação do acesso à informação e desenvolvimento de novas formas de interação pedagógica, dando abertura para a implementação da educação digital por parte dos alunos inseridos em ambientes escolares (Seabra, 2026).

Nesse contexto, torna-se relevante considerar também a noção de cultura algorítmica, compreendida como o conjunto de práticas sociais mediadas por sistemas computacionais capazes de classificar, recomendar e priorizar conteúdos digitais (Seabra, 2026). Tais dinâmicas passam a exercer influência significativa sobre os modos de interação, acesso à informação e construção de sentidos no ambiente digital, impactando diretamente os processos educativos e as experiências formativas das crianças inseridas na cultura digital contemporânea.

Com a disseminação dos dispositivos eletrônicos, como computadores, *tablets* e *smartphones*, emergiram novas tecnologias voltadas ao atendimento das demandas da sociedade contemporânea, como educação midiática e informacional, novas formas de socialização e participação, formação da subjetividade em contextos digitais, entre outras. De acordo com Kenski (2008), o termo TDICs se refere às tecnologias digitais conectadas a uma rede. Outro autor, como Valente (2013), nomeia as TDICs a partir da convergência de várias tecnologias digitais, como: computadores, plataformas virtuais, aplicativos educacionais, ambientes virtuais de aprendizagem, inteligência artificial (IA), dispositivos móveis, *softwares* colaborativos, entre outros, que se unem para compor novas tecnologias.

Isso posto, as TDICs consistem na infraestrutura tecnológica que possibilita práticas educativas mediadas por recursos digitais, e, diante disso, a educação digital se relaciona diretamente, pois fornece a intencionalidade do processo formativo que envolve o desenvolvimento de competências e habilidades para o uso crítico, ético, criativo e seguro dessas tecnologias no contexto de ensino e aprendizagem, e não somente a operacionalização dos aparelhos tecnológicos.

A educação digital refere-se à inserção intencional e crítica das TDICs no processo de ensino e aprendizagem, e vai além do simples uso de dispositivos: envolve práticas

pedagógicas que utilizam recursos digitais para promover autonomia, autoria, colaboração e cidadania digital. De acordo com Kenski (2007; 2013) e Moran (2015), a educação digital tem se consolidado como um pilar fundamental na transformação do ensino contemporâneo, refletindo as profundas mudanças sociais e tecnológicas que permeiam a sociedade atual.

Moran (2015, p. 34) afirma que “a educação digital vai além da simples introdução de tecnologias, sendo, na verdade, uma nova maneira de pensar e realizar a educação”, enfatizando que esse movimento implica reconfigurar concepções e estratégias didáticas para atender às demandas contemporâneas. Teixeira e Oliveira (2024, p. 2) complementam ao afirmar que a educação digital promove inovação, inclusão e desenvolvimento de competências digitais em docentes e discentes.

No contexto digital, estudantes acessam múltiplas referências culturais e sociais que contribuem para sua constituição identitária, especialmente no ambiente virtual. A escola, ao integrar práticas pedagógicas digitais significativas, fortalece essa construção e amplia oportunidades formativas, desde que supere barreiras estruturais e culturais que ainda limitam a integração efetiva das TDICs ao currículo, que possam ter.

No mundo digital, os sujeitos têm a oportunidade de explorar uma infinidade de referências culturais e sociais que contribuem para a formação de sua identidade, sendo que as instituições de ensino, nesse contexto, são espaços onde os sujeitos possuem a oportunidade de ampliar seus conhecimentos digitais. No entanto, esse acesso não ocorre de forma homogênea nem garante, por si só, a apropriação crítica das linguagens digitais. E, para isso, as instituições precisam romper as barreiras e diluir as dificuldades existentes para que não somente haja a inserção das tecnologias digitais no ambiente escolar, mas também se oportunize um ambiente de discussão e produção de conhecimento de educação digital.

De acordo com os estudos de Kenski (2007) e Belloni (2003), a intensificação do uso das tecnologias digitais no campo educacional ocorre de maneira desigual, refletindo as assimetrias sociais, econômicas e estruturais que atravessam o sistema educacional brasileiro. Nesse viés, o cenário das escolas públicas, especialmente das regiões periféricas e as em contextos rurais, revela desigualdades de acesso à internet, equipamentos e formação docente, o que compromete uma implementação equitativa da educação digital.

Além disso, a rápida evolução das TDICs exige que os docentes se mantenham constantemente atualizados, tornando necessário que as políticas públicas educacionais sejam capazes de promover formações docentes contínuas, investindo na qualificação dos professores para que eles não se limitem a ser apenas usuários de tecnologia, mas sim

mediadores ativos no processo de aprendizagem digital. Tal perspectiva é fundamental para que os professores atuem como mediadores ativos no processo de aprendizagem digital, orientando os estudantes na apropriação crítica das linguagens e práticas próprias da educação digital.

A implementação de ferramentas digitais no processo de ensino e aprendizagem pode ser enriquecedora e trazer relevância para o processo formativo, pois

[...] no contexto contemporâneo, as crianças estão diante de uma infinidade de informações e recursos tecnológicos que as possibilitam desenvolver-se de forma autônoma e participativa. Na escola, trazem uma bagagem de conhecimentos prévios que devem ser considerados, são os nativos digitais, por estarem diante de um ambiente no qual as mídias estão presentes na vivência em sociedade [...] (Barbosa *et al.*, 2014, p. 2889).

Destaca-se que a implementação de ferramentas digitais no processo de ensino e aprendizagem pode contribuir para o enriquecimento das práticas pedagógicas, desde que mediada de forma intencional e crítica. Conforme apontam Barbosa *et al.* (2014), no contexto contemporâneo, as crianças estão expostas a uma ampla circulação de informações e recursos tecnológicos, o que influencia suas formas de interação e participação social. No entanto, a presença dessas tecnologias no cotidiano não garante, por si só, o desenvolvimento da autonomia ou da aprendizagem, tornando fundamental o papel da escola e do professor na mediação pedagógica dessas experiências digitais.

Embora a implementação de ferramentas digitais no processo de ensino e aprendizagem possa ser enriquecedora, sobretudo diante da presença constante das tecnologias no cotidiano infantil (Barbosa *et al.*, 2014), é necessário questionar a ideia de que a familiaridade das crianças com os meios digitais resulte, automaticamente, em competências críticas e formativas.

Diante da crescente evolução da tecnologia digital nos mais diversos ambientes, inclusive no ambiente escolar, políticas públicas têm sido levantadas em prol de priorizar a inserção da educação digital e o uso das Tecnologias Digitais no espaço escolar. Entre essas políticas brasileiras, temos a Política Nacional de Educação Digital (PNED). A PNED, instituída pela Lei nº 14.533/2023, visa articular programas, projetos e ações de diferentes entes federados, áreas e setores governamentais com o objetivo de potencializar padrões e incrementar os resultados das políticas públicas relativas ao acesso da população brasileira a recursos, ferramentas e práticas digitais, com prioridade para as populações mais vulneráveis.

Outro documento que direciona a inserção da educação digital no ambiente escolar é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Ela estabelece um marco regulatório fundamental para a educação brasileira ao formalizar a cultura digital como um pilar essencial da formação na Educação Básica, dialogando diretamente com a noção de educação digital. Longe de se restringir ao domínio instrumental de *hardwares* e *softwares*, o documento normativo destaca a necessidade de desenvolver uma competência cibercidadã¹⁶, crítica e ética, alinhada aos desafios da sociedade contemporânea.

Além do alicerce curricular estabelecido pela BNCC e o marco legal da PNED, a efetivação da educação digital no Brasil é sustentada por políticas públicas que endereçam a infraestrutura e a conectividade necessárias para a prática pedagógica. A Política de Inovação Educação Conectada (PIEC), instituída pelo Decreto nº 9.204/2017, representou um esforço inicial para a universalização do acesso à internet de alta velocidade nas escolas, combinando a provisão tecnológica com a essencial formação continuada de professores para o uso pedagógico das TDICs. Tais políticas de infraestrutura são, portanto, cruciais para que a visão curricular da educação digital saia do plano teórico e se materialize na realidade das salas de aula.

À luz das discussões apresentadas, observa-se que a consolidação da educação digital no contexto escolar não se limita à disponibilização de tecnologias ou à formulação de políticas públicas, mas envolve, sobretudo, a compreensão dos sujeitos que aprendem e interagem nesse ambiente mediado pelas TDICs. As transformações sociais e tecnológicas redefinem práticas pedagógicas, modos de aprender e formas de construção do conhecimento, exigindo que a escola reconheça as características geracionais dos estudantes.

Logo, torna-se fundamental aprofundar a noção de nativos digitais, compreendendo suas relações com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e os impactos dessas interações no processo educativo. Assim, a próxima seção dedica-se à análise do conceito de nativos digitais e à sua articulação com as TDICs no contexto da educação contemporânea.

¹⁶ O termo “cibercidadã” refere-se ao sujeito que participa da vida social no ciberespaço, exercendo direitos, deveres e formas de participação mediadas pelas tecnologias digitais. O conceito envolve práticas como acesso à informação, comunicação em rede, produção de conteúdos e engajamento em espaços digitais, mas não se limita ao uso técnico das tecnologias. Conforme discutem autores como Lévy (1999) e Buckingham (2007), a cibercidadania pressupõe competências críticas, éticas e reflexivas, cuja construção demanda processos educativos intencionais, especialmente no contexto escolar.

2.2 TDICs, educação digital e a noção de nativos digitais

A presença das tecnologias digitais no cotidiano contemporâneo tem impactado profundamente os modos de ser, pensar e aprender (Lévy, 1999). Sujeitos nascidos no século XXI, chamados por Marc Prensky (2001) de “nativos digitais”, estão imersos em ambientes conectados desde os primeiros anos de vida, interagindo com dispositivos, aplicativos, jogos e redes sociais de forma naturalizada. Essa familiaridade tecnológica, entretanto, contrasta com a realidade de muitas escolas da Educação Básica, que enfrentam desafios estruturais, pedagógicos e formativos para integrar tais tecnologias de maneira significativa ao processo educativo.

Prensky (2001, p. 01) define os nativos digitais¹⁷ como “aqueles que nasceram na era digital, cercados desde cedo por computadores, videogames, celulares, internet e todos os recursos tecnológicos disponíveis”. Esses sujeitos, de acordo com o autor, possuem facilidade e naturalidade com o mundo digital, o que influencia diretamente sua forma de adquirir conhecimento e interagir com o mundo. Essa afirmação reforça a ideia de que os jovens contemporâneos desenvolveram habilidades e comportamentos muito diferentes das gerações anteriores, principalmente em relação ao uso da tecnologia, gerando um distanciamento entre as gerações, o que privilegia também a criação de identidades diferentes entre as gerações.

Diante do exposto, o termo “nativos digitais”, proposto por Prensky (2001), é utilizado nesta pesquisa como uma categoria descritiva e contextual, referindo-se a crianças que cresceram em um período de ampla disseminação das tecnologias digitais. Contudo, reconhece-se que tal denominação não constitui uma categoria empírica mensurável, sendo, portanto, utilizada de forma não determinista e crítica, segundo críticas de Buckingham (2007).

De modo complementar, Prensky (2001) utiliza a expressão “imigrantes digitais” para se referir àqueles que não nasceram em um contexto marcado pela ampla disseminação das tecnologias digitais. Entretanto, assim como ocorre com a noção de “nativos digitais”, trata-se de uma categoria de natureza metafórica e controversa, que não contempla a diversidade de

¹⁷ O termo “nativos digitais”, proposto por Prensky (2001), é utilizado pelo autor de forma descritiva e metafórica para se referir a sujeitos que nasceram em um contexto de ampla disseminação das tecnologias digitais. Entretanto, Prensky não estabelece critérios empíricos precisos para essa categorização, como delimitação temporal rigorosa, tipos específicos de tecnologias, níveis de acesso, formas de uso ou competências desenvolvidas. Trata-se, portanto, de uma categoria de natureza cultural e discursiva, formulada com o objetivo de provocar reflexões sobre as transformações geracionais decorrentes da digitalização, e não de um conceito científico operacionalizável para fins de mensuração ou classificação empírica.

experiências, condições de acesso e níveis de apropriação e competência digital dos sujeitos. Ainda assim, quando utilizadas de forma crítica e não determinista, essas categorias podem contribuir para a compreensão das percepções geracionais sobre o uso das tecnologias, auxiliando na delimitação e contextualização do problema de pesquisa.

Isso posto, reafirma-se que a definição de nativos digitais apresentada por Prensky (2001) é uma categoria inicial e controversa, pois não há necessariamente uma familiaridade técnica, como também letramento digital, pensamento crítico ou cidadania digital para aqueles que nasceram na Era Digital. Pois assim, unificaríamos experiências que são profundamente atravessadas por diversos fatores, como classe social, acesso à tecnologia e conectividade à internet, contexto cultural, escolarização familiar e condições materiais.

O autor, David Buckingham (2007), contesta a ideia de que o simples nascimento em uma era tecnológica garanta aos jovens uma competência crítica ou uma “alfabetização” dos meios digitais automática. O Buckingham (2007) argumenta que o termo “nativo digital” mascara a necessidade de educação mediática, pois assume que a destreza técnica para operar dispositivos equivale a uma compreensão profunda dos processos de produção e representação da mídia. Para o autor, essa retórica é perigosa porque sugere que o papel da escola é irrelevante frente ao “instinto” juvenil.

A divergência de Buckingham (2007) também se fundamenta na existência de um hiato entre o uso recreativo da tecnologia e o seu uso produtivo ou analítico, como mencionado anteriormente. O autor ressalta que a generalização em torno dos “nativos” ignora as disparidades no acesso e na qualidade do uso, tratando a juventude como um bloco monolítico. Além disso, também aponta que a educação não deve focar apenas na funcionalidade, mas na análise política e cultural das plataformas.

Quanto à dicotomia entre nativos e imigrantes digitais, frequentemente coloca o professor em uma posição de subordinação ou obsolescência pedagógica, sob o pretexto de que os alunos possuiriam um domínio técnico inalcançável. Buckingham (2007) subverte essa lógica ao deslocar o foco do “como usar” para o “por que usar”, argumentando que, embora os estudantes dominem a operacionalidade dos dispositivos, eles carecem da compreensão crítica necessária para navegar na cultura contemporânea. Assim, o papel do docente torna-se ainda mais vital, não como um instrutor técnico, mas como um mediador capaz de promover o letramento digital. Assim, a autoridade pedagógica do professor não é ameaçada pela tecnologia, mas ressignificada pela sua capacidade de ensinar o aluno a ler criticamente as representações digitais.

Além disso, Buckingham (2007) aponta que a ideia de que os jovens aprendem tudo sozinhos pelo “contato natural” com as telas é um equívoco que desvaloriza a escola. Ele defende que a educação para as mídias deve integrar o currículo para evitar que o uso da tecnologia em sala de aula seja apenas uma “perfumaria” motivacional.

Diante dessas constatações, a utilização do termo “nativos digitais,” nesta pesquisa, o termo não se dá como uma categoria explicativa ou empírica, mas como uma referência descritiva e discursiva amplamente presente no campo educacional. Apesar de suas limitações conceituais, a noção de “nativos digitais” permanece recorrente em documentos, discursos pedagógicos e práticas escolares, influenciando percepções sobre as competências dos alunos e o papel do professor no contexto da educação digital.

Por essa razão, seu uso justifica-se pela necessidade de explicitar e tensionar esse imaginário geracional, evidenciando como ele atravessa as práticas educativas e, muitas vezes, contribui para naturalizar expectativas equivocadas sobre autonomia, aprendizagem e domínio crítico das tecnologias. Assim, ao empregar o termo de forma crítica e não determinista, esta pesquisa busca justamente tensionar seus pressupostos e reafirmar a centralidade da mediação pedagógica na educação digital.

Diante do exposto, o termo “nativo digital” é mantido nesta pesquisa não como uma categoria explicativa ou empírica, mas como uma categoria de natureza discursiva, contextual e crítica. Seu uso justifica-se pela necessidade de nomear um imaginário social e educacional amplamente disseminado, que influencia as percepções sobre as relações entre gerações no contexto escolar. Além disso, a noção de “nativo digital” evidencia a presença de um discurso geracional recorrente nas escolas, que frequentemente tensiona as relações pedagógicas entre professores e alunos. Ao ser utilizada de forma crítica, essa categoria permite explicitar tais tensões e compreender como essa ideia circula no campo educacional e produz efeitos simbólicos e pedagógicos, ainda que apresente fragilidades conceituais do ponto de vista analítico.

Adicional a isso, pontua-se que a escola e os professores são importantes para este processo de educação digital das crianças nascidas na Era Digital. Contudo, isso não retira do contexto educacional brasileiro que muitos professores, que poderiam ser considerados Imigrantes Digitais, necessitam de formação continuada, para não somente saberem utilizar os recursos tecnológicos disponíveis, como também, o uso crítico e consciente. Ademais, as instituições educacionais precisam de estrutura física adequada e tecnológica para que as

competências essenciais para o uso crítico, criativo, ético e moral das TDICs sejam plenamente inseridas e trabalhadas, especialmente, na Educação Básica.

Logo, a construção de uma identidade digital das crianças, neste contexto, no qual a inserção das TDICs em sala de aula vai além do uso prático, contempla também os processos de produção da educação digital e o uso crítico das TDICs. Então, a inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação deve ser compreendida como um processo formativo mais amplo, que envolve práticas pedagógicas intencionais, a produção da educação digital e o desenvolvimento de usos críticos e reflexivos das tecnologias.

Assim, torna-se fundamental refletir sobre o papel da escola como espaço de mediação entre as experiências digitais vivenciadas pelas crianças fora do ambiente escolar e os processos educativos desenvolvidos no interior da instituição, especialmente no que diz respeito à formação da identidade infantil¹⁸ em contextos tecnologicamente mediados.

Para fins de organização conceitual, nesta pesquisa adota-se uma distinção entre TDICs, recursos tecnológicos e ferramentas digitais. A distinção entre Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, recursos tecnológicos e ferramentas digitais permite compreender que as diferenças entre os chamados “nativos” e “imigrantes digitais” não se referem ao acesso ou à existência das tecnologias em si, mas às formas como os sujeitos se relacionam culturalmente com elas.

As categorias de nativos e imigrantes digitais operam, portanto, como narrativas geracionais que atravessam o imaginário educacional, influenciando expectativas sobre competências, autonomia e papéis pedagógicos no contexto escolar. Sob essa ótica, a presença das TDICs na escola não elimina a necessidade de mediação docente, mas, ao contrário, reforça a centralidade do professor como sujeito responsável por orientar usos críticos, reflexivos e formativos das tecnologias, superando leituras deterministas que associam familiaridade técnica à competência educativa.

Nessa conjectura, torna-se fundamental refletir sobre o papel da escola na mediação entre infância vivenciada dentro do ambiente escolar, especialmente no que diz respeito à formação da identidade em contextos tecnologicamente mediados. Assim, a próxima seção aborda como a fluência digital e os impactos dos processos digitais contribuem para a

¹⁸ Destaca-se que a presente pesquisa tem como sujeitos empíricos os docentes participantes, não tendo realizado coleta direta de dados junto às crianças. Assim, as análises relativas à formação da identidade infantil são construídas de forma inferencial, a partir das percepções, práticas e mediações pedagógicas relatadas pelos professores, compreendendo que tais processos se constituem indiretamente no contexto escolar investigado.

formação da criticidade infantil, além da ética, segurança e responsabilidade em ambientes virtuais.

As discussões sobre educação digital e mediação pedagógica aqui apresentadas dialogam com reflexões anteriormente publicadas por Pereira e Guimarães (2025a; 2025b) em obra coletiva da área, nas quais se argumenta que a integração das tecnologias na escola exige intencionalidade formativa e mediação crítica. Nesta dissertação, tais fundamentos são reorganizados e ampliados no interior de um quadro teórico mais abrangente.

2.3 Letramento digital na Educação Básica

As noções de educação digital, cibercultura, sociedade em rede e exclusão digital permitem compreender o contexto sociotécnico mais amplo no qual crianças e escolas estão inseridas; já os conceitos de cidadania digital, ética digital, letramento digital e pensamento crítico remetem às mediações formativas necessárias para que a inserção nesse contexto ocorra de maneira consciente, crítica e educativa.

Ao integrar esses referenciais, o objetivo não é esgotar cada um desses debates, mas evidenciar como eles se articulam no interior da escola, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo para compreender o papel da educação digital na formação da cultura digital e da identidade infantil, a partir das práticas e percepções docentes.

A emergência da educação digital representa um ponto de inflexão na organização social e educacional do século XXI (Lévy, 1999). Deixando de ser um mero conjunto de ferramentas tecnológicas, ela se estabeleceu como uma matriz cultural que reconfigura as formas de comunicação, produção de conhecimento e interação humana. Essa transformação exige que o indivíduo não apenas acesse o ambiente virtual, mas que o habite de maneira consciente e deliberativa.

O filósofo Pierre Lévy (1999, p. 35) destaca que “a cultura digital exige não apenas familiaridade com os dispositivos tecnológicos, mas também uma inteligência coletiva capaz de construir, compartilhar e transformar conhecimentos”. No entanto, a ausência de uma cultura digital por meio da educação digital estruturada dentro de ambientes educacionais impossibilita o desenvolvimento dessa inteligência coletiva, deixando os sujeitos vulneráveis e com desinformação, *cyberbullying*, *fake news* e falta de cidadania digital.

Lévy (1999), a partir desta discussão, cunha o termo Cibercultura, que estabelece as bases para essa compreensão, descrevendo o universo digital como um espaço de inteligência coletiva e de transformações na cognição, na economia e no tecido social. Para o autor, a Cibercultura é o conjunto de técnicas, práticas, atitudes, modos de pensamento e valores que se desenvolvem com o crescimento do ciberespaço. No entanto, o otimismo em relação à tecnologia é temperado pela necessidade de um novo contrato social.

E é diante desse cenário que a cidadania digital¹⁹ surge como a materialização dos direitos e deveres civis, políticos e sociais no contexto *online*. De acordo com o argumentado por Henry Jenkins (2009) em sua análise da Cultura da Convergência, o ambiente digital demanda uma Cultura Participativa, em que o cidadão não é apenas um consumidor passivo, mas um produtor ativo de conteúdo. Contudo, essa participação requer a aquisição de habilidades éticas e críticas para navegar e intervir na complexidade do ecossistema digital.

As contribuições de Lévy (1999) e Jenkins (2009) permitem compreender a cultura digital e a educação digital como espaços marcados por novas formas de participação, produção simbólica e circulação de saberes, nos quais os sujeitos deixam de ocupar apenas a posição de consumidores para atuar, potencialmente, como produtores de conteúdos e sentidos. Entretanto, a ampliação das possibilidades de participação no ciberespaço não ocorre de maneira homogênea nem garante, por si só, o exercício crítico, ético ou equitativo dessas práticas.

A inserção na educação digital é atravessada por condições sociais, econômicas, políticas e educacionais que influenciam quem participa, como participa e com que grau de agência. É nesse contexto que se torna necessário compreender as estruturas mais amplas que organizam a vida social na era digital, especialmente aquelas relacionadas ao poder, à informação e às redes de comunicação, aspecto aprofundado nas análises de Manuel Castells.

O sociólogo Manuel Castells (2010), ao analisar a Sociedade em Rede, demonstra que a estrutura social contemporânea é organizada em torno de redes de comunicação mediadas digitalmente. A exclusão digital, portanto, não é apenas a falta de acesso à tecnologia, mas a

¹⁹ Cidadania digital refere-se a um conjunto de práticas e disposições relacionadas à participação social consciente em ambientes digitais, envolvendo o exercício de direitos e deveres no ciberespaço, a observância de princípios éticos na interação online e o engajamento cívico mediado por tecnologias digitais. Nesse sentido, o conceito está associado a dimensões normativas e políticas da vida social, deslocando o debate para questões de comportamento cívico, normatividade social e formação política explícita dos sujeitos. Embora tais dimensões sejam relevantes para a compreensão mais ampla da cultura digital contemporânea, a cidadania digital não constitui o foco central desta pesquisa, sendo aqui mobilizada apenas como um elemento contextual que contribui para a compreensão macro da temática investigada, sem se configurar como categoria analítica principal.

exclusão da participação nos fluxos de poder e informação que definem a sociedade global. Desse modo, a formação para a Cidadania Digital torna-se um direito fundamental, pois atua como ponte para a inclusão plena e a agência política e social no mundo contemporâneo.

A compreensão da sociedade em rede, conforme discutida por Castells (2010), evidencia que a inserção nos ambientes digitais envolve não apenas acesso tecnológico, mas também participação em dinâmicas sociais, comunicacionais e simbólicas mediadas por relações de poder. Contudo, a participação nesses ambientes não se dá de forma neutra, exigindo referenciais que orientem as formas de uso, interação e produção de conteúdos no espaço digital. Portanto, ao deslocar a análise do plano estrutural para o campo das práticas sociais, torna-se necessário considerar as dimensões éticas que atravessam a experiência digital dos sujeitos, especialmente quando se trata de crianças e jovens em contextos educativos.

Diante da noção de cidadania digital, emerge a noção de ética digital, que é primordial para a ampliação da responsabilidade no uso e na criação das tecnologias pelos seus usuários. Quanto à ética digital para sujeitos em ambientes escolares, a pesquisadora Sonia Livingstone (2012) tem contribuído significativamente, focando na intersecção entre a infância, a mídia digital e a segurança *online*. Livingstone (2012) argumenta que o foco da educação não deve ser apenas nos “riscos” (medo e proibição), mas sim no desenvolvimento de competências e resiliência que permitam às crianças maximizar as oportunidades da rede com segurança. A superação dos riscos passa, necessariamente, pela formação de um senso ético que valorize o respeito, a empatia e a legalidade nas interações virtuais.

Consequentemente, ao tratar de ética, também tratamos o letramento digital, pois tais conceitos estão inter-relacionados. Letramento digital é um conceito teórico amplo e abrangente, o que implica em posições distintas sobre o que é essa prática social. Na introdução do livro *Digital literacies: concepts, policies and practices*, Lankshear e Knobel (2008, p. 5), por exemplo, apontam a importância de se admitir a pluralidade do conceito, pois os autores destacam que os letramentos digitais vão além da simplicidade do ato de codificar e decodificar, mas sim, devem ser compreendidos como práticas socioculturais de leitura e de produção textual, que atravessam e configuram os ambientes digitais.

A partir dessa perspectiva, o letramento digital pode ser compreendido como um processo formativo que envolve a apropriação crítica das linguagens, práticas e dinâmicas dos ambientes digitais, não se restringindo ao uso instrumental das tecnologias. Trata-se de um conceito que desloca o foco da habilidade técnica para a dimensão sociocultural da leitura, da

escrita e da produção de sentidos no contexto digital. Assim, ser letrado digital implica compreender como os textos digitais são produzidos, circulam e adquirem significado, bem como reconhecer os interesses, valores e relações de poder que atravessam esses processos.

Sob essa perspectiva, o letramento digital articula-se diretamente às dimensões ética e crítica da educação, uma vez que a participação nos ambientes digitais exige dos sujeitos a capacidade de avaliar informações, posicionar-se diante de discursos diversos e agir de forma responsável nas interações mediadas por tecnologias. Conforme argumenta Buckingham (2007), a familiaridade com interfaces digitais não garante o desenvolvimento de competências críticas, tornando imprescindível a mediação pedagógica para a construção de práticas reflexivas e conscientes. O letramento digital, portanto, não se limita à aquisição de competências técnicas, mas envolve a formação de sujeitos capazes de interpretar, questionar e produzir conteúdos de modo ético.

No contexto da Educação Básica, o letramento digital assume papel central, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, período em que as crianças começam a sistematizar suas práticas de leitura, escrita e interação social. A escola configura-se, assim, como espaço privilegiado para a mediação dessas experiências digitais, promovendo a articulação entre o currículo, a cultura digital, a educação digital e o desenvolvimento do pensamento crítico desde a infância. Ao inserir o letramento digital como prática pedagógica intencional, a educação escolar contribui para que as crianças não apenas utilizem tecnologias digitais, mas compreendam seus significados, limites e possibilidades, favorecendo processos formativos relacionados às experiências das crianças na cultura digital e na prática da educação digital.

Portanto, os sujeitos participam ativamente da construção de sentidos nos textos que produzem, consomem, compartilham e reinterpretam. Assim, há a importância de se considerar, nos processos de aprendizagem, aspectos sociais, culturais e discursivos, e não apenas os linguísticos. O autor David Buckingham (2007), é um expoente na área do Letramento Midiático e Digital, critica a visão simplista que considera a criança ou jovem como “nativo digital”, argumentando que a familiaridade com interfaces não equivale à competência crítica, como mencionado anteriormente. Para Buckingham (2007), o Letramento Digital envolve quatro aspectos cruciais: 1) Produção: capacidade de criar e manipular conteúdo; 2) Linguagem: compreensão da gramática e dos códigos midiáticos; 3) Representação: entendimento de como as mídias representam a realidade; e 4) Audiência: conhecimento sobre como o conteúdo é recebido e interpretado por diferentes grupos.

A integração das tecnologias digitais requer mediação pedagógica intencional e formação crítica dos docentes (Pereira; Guimarães, 2025c). Deste modo, ser letrado digital vai além do domínio funcional da tecnologia mediada pelo computador; envolve também uma compreensão crítica de seu uso. Assim, adquirir letramento digital é como aprender um novo tipo de discurso e, em certos casos, pode se assemelhar à aprendizagem de um novo idioma. Logo, ser letrado digital significa possuir competências para compreender, avaliar criticamente, produzir e interagir com informações, linguagens e práticas mediadas por tecnologias digitais, de modo ético, reflexivo e contextualizado.

No espaço escolar, com diversos sujeitos e infâncias presentes, a instituição escolar deve ser o espaço em que as crianças e jovens aprendem a ser produtores de cultura e não meros consumidores passivos, articulando a experiência digital com a produção de sentido e o exercício da cidadania, ou somente usuários acríticos das TDICs. A pesquisadora brasileira Monica Fantin (2016), ao analisar as múltiplas faces da infância na contemporaneidade, enfatiza que a escola precisa atuar como mediadora ativa das práticas midiáticas e de consumo.

Conseqüentemente, o desenvolvimento do pensamento crítico aplicado ao ambiente digital configura-se como a principal meta pedagógica para formar sujeitos que não apenas consomem tecnologia, mas que a questionam, a transformam e a utilizam para a intervenção social construtiva, redefinindo sua posição na sociedade mediada pelas tecnologias de informação e comunicação.

Diante das discussões apresentadas, torna-se necessário explicitar os limites analíticos da noção de cidadania digital no âmbito desta pesquisa. Embora o conceito seja mobilizado ao longo do capítulo como um referencial importante para compreender, em nível macro, os debates contemporâneos sobre direitos, participação e ética no ambiente digital, ele não constitui um eixo empírico de investigação nesta pesquisa. A cidadania digital não é tomada como meta formativa direta, nem como categoria analisada nos instrumentos de pesquisa, mas como um horizonte conceitual que contextualiza a relevância social da educação digital.

O foco analítico recai, portanto, sobre as mediações pedagógicas realizadas no contexto da Educação Básica, especialmente no que se refere ao letramento digital, à cultura digital, à educação digital e às percepções docentes, elementos que permitem compreender de forma mais concreta como a educação digital é integrada ao Ensino Fundamental e como contribui para a formação da identidade infantil.

Cabe destacar que a identidade infantil não constitui objeto de observação empírica direta nesta pesquisa, uma vez que os sujeitos investigados são os docentes. Desse modo, as inferências acerca dos processos de formação identitária das crianças são realizadas a partir das mediações pedagógicas, das condições institucionais e das percepções docentes, entendendo a identidade como processo relacional e socialmente construído, conforme discutido no referencial teórico proposto ao longo da pesquisa.

Assim, os autores mobilizados neste capítulo contribuem de modo decisivo para a compreensão do objeto desta pesquisa, ao evidenciar que a educação digital se configura como uma prática pedagógica, cultural e formativa, e não apenas como uso instrumental das TDICs. As contribuições de Lévy e Castells permitem compreender o ambiente digital como espaço de produção de sentidos, relações e participação social, enquanto Jenkins, Livingstone (2012) e Buckingham destacam a centralidade das mediações pedagógicas, da formação crítica e do letramento digital no contexto escolar. Nesse cenário, os docentes das escolas municipais de Pires do Rio/GO emergem como sujeitos centrais da investigação, uma vez que suas percepções, práticas pedagógicas e condições institucionais influenciam as formas pelas quais a educação digital é integrada aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Um outro ponto importante a se destacar no final deste capítulo é que, embora relacionados, os conceitos de cultura digital e educação digital não são equivalentes. A cultura digital (aspectos trabalhados no capítulo 1) refere-se às transformações sociais, culturais e comunicacionais produzidas pela presença das tecnologias digitais na contemporaneidade, abrangendo formas de interação, circulação de informações, produção de conteúdos e participação social mediadas pelas tecnologias. Já a educação digital (aspectos trabalhados no capítulo 2) corresponde à dimensão pedagógica e formativa vinculada a esse contexto, envolvendo práticas educativas, mediações docentes, letramento digital e processos de formação crítica para atuação consciente na sociedade digital.

Nesse sentido, enquanto a cultura digital constitui o contexto sociocultural mais amplo em que os sujeitos estão inseridos, a educação digital representa as ações formativas desenvolvidas no âmbito educacional diante dessas transformações. Compreender essa distinção contribui para evitar reducionismos que associam educação digital apenas ao uso técnico de tecnologias, reconhecendo-a como processo pedagógico mais amplo relacionado à formação crítica, ética e reflexiva dos estudantes na Educação Básica.

Para além disso, a discussão desenvolvida ao longo deste capítulo evidencia que os conceitos de cultura digital, educação digital e letramento digital, embora inter-relacionados,

não são equivalentes e desempenham funções distintas no campo educacional contemporâneo. A aproximação entre esses conceitos exige uma delimitação teórica mais precisa, uma vez que cada um deles opera em níveis analíticos diferentes na compreensão das relações entre tecnologias, escola e formação humana. Nesse sentido, compreender tais distinções torna-se fundamental para evitar reducionismos conceituais que tratam da inserção das tecnologias na escola apenas como domínio técnico ou simples utilização de recursos digitais. Assim, a diferenciação entre cultura digital, educação digital e letramento digital permite compreender de maneira mais consistente os processos formativos mediados pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), bem como o papel da escola e das mediações docentes na contemporaneidade.

Quadro 02 – Diferença entre Cultura Digital, Educação Digital e Letramento Digital

Conceito	Função
Cultura digital	contexto sociocultural
Educação digital	mediação pedagógica
Letramento digital	competência/prática formativa

Fonte: autora (2026).

Nessa perspectiva, a cultura digital pode ser compreendida como o contexto sociocultural mais amplo no qual se desenvolvem as práticas sociais mediadas pelas tecnologias digitais, envolvendo formas de comunicação, produção de sentidos, sociabilidade, circulação de informações e construção de experiências contemporâneas. Já a educação digital refere-se à dimensão pedagógica dessas relações, articulando práticas educativas, intencionalidade formativa e mediações docentes voltadas ao uso crítico, ético e reflexivo das tecnologias no contexto escolar.

Por sua vez, o letramento digital relaciona-se ao desenvolvimento de competências, habilidades e práticas formativas que possibilitam aos sujeitos compreender, interpretar, produzir e participar criticamente dos ambientes digitais. Embora distintos, esses conceitos se complementam no interior da Educação Básica, uma vez que a cultura digital constitui o cenário sociocultural contemporâneo, a educação digital organiza pedagogicamente as experiências educativas nesse contexto, e o letramento digital contribui para a formação de sujeitos capazes de atuar de maneira crítica, participativa e consciente nos ambientes digitais.

As reflexões apresentadas neste capítulo evidenciam que a educação digital não pode ser reduzida à mera inserção de tecnologias no ambiente escolar. Trata-se de um processo

formativo mais amplo, relacionado à construção de práticas pedagógicas críticas, éticas e socialmente contextualizadas. Nesse cenário, a escola e os professores assumem papel fundamental na mediação das experiências digitais vivenciadas pelas crianças, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contexto no qual se desenvolve a presente investigação.

CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo apresenta os fundamentos teórico-metodológicos que orientam a realização da pesquisa, explicitando as escolhas epistemológicas, os procedimentos adotados e os caminhos percorridos para a construção e análise dos dados. Parte-se do entendimento de que a definição metodológica não se restringe a um conjunto de técnicas, mas constitui uma dimensão articulada ao referencial teórico e ao objeto de estudo, orientando a forma como o fenômeno investigado é compreendido e interpretado.

As escolhas metodológicas desta pesquisa articulam-se diretamente ao problema investigado e ao referencial teórico adotado. Considerando que o estudo busca compreender percepções docentes, práticas pedagógicas e condições institucionais relacionadas à educação digital, optou-se por um percurso investigativo capaz de apreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências no contexto escolar, bem como as condições objetivas que atravessam tais práticas.

Inicialmente, é apresentado o método de análise adotado, fundamentado na Sociologia Reflexiva de Pierre Bourdieu, evidenciando sua pertinência para a compreensão das relações entre percepções docentes, práticas pedagógicas e condições institucionais no contexto da educação digital. Em seguida, são descritos o delineamento da pesquisa, sua natureza, abordagem e tipologia, situando o estudo como uma investigação de caráter aplicado, com abordagem qualitativa predominante e apoio de dados quantitativos.

Na sequência, são detalhados o contexto de realização da pesquisa, os critérios de seleção dos participantes, a população e a amostra, bem como as etapas de desenvolvimento do estudo. Também são apresentados os instrumentos de coleta de dados, com destaque para o questionário aplicado aos docentes e para as observações realizadas nas unidades escolares, evidenciando os procedimentos adotados para garantir a consistência e a confiabilidade das informações obtidas.

Na etapa final deste capítulo, descrevemos os procedimentos de organização, tratamento e análise dos dados, com base na técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin. São explicitadas as etapas de pré-análise, exploração do material e interpretação dos resultados, destacando-se como tais procedimentos possibilitam a compreensão das percepções docentes e das condições institucionais que influenciam a integração da educação digital no contexto investigado.

Ressalta-se que, durante o desenvolvimento da pesquisa e da redação da dissertação, o problema de pesquisa e os objetivos passaram por ajustes de delimitação teórico-metodológica, visando maior coerência entre o objeto investigado, os dados produzidos e o alcance analítico da investigação, sem alteração dos procedimentos éticos e metodológicos aprovados pelo CEP.

3.1 Método de análise: Sociologia Reflexiva de Pierre Bourdieu

A adoção da Sociologia Reflexiva²⁰ neste estudo dialoga diretamente com o referencial teórico apresentado nos capítulos anteriores. Se a infância é compreendida como construção social e categoria histórica (Ariès, 1981; Sarmiento, 2004) e se a identidade constitui um processo relacional e cultural (Hall, 2006), então a formação identitária infantil não pode ser analisada como fenômeno exclusivamente psicológico ou individual. A perspectiva bourdieusiana permite compreender que tais processos ocorrem em campos sociais estruturados por relações de poder e por desigualdades na distribuição de capital cultural e simbólico.

A escolha da Sociologia Reflexiva de Pierre Bourdieu como método de análise revela-se coerente com os fundamentos teóricos e com o objeto desta investigação. Considerando que a pesquisa não se limita à descrição de práticas docentes ou ao levantamento de percepções sobre educação digital, mas busca compreender como tais percepções se constituem e como influenciam processos de formação identitária infantil, torna-se necessário um referencial capaz de articular estrutura e ação, disposições subjetivas e condições sociais objetivas. A perspectiva bourdieusiana permite analisar as práticas pedagógicas e as concepções docentes como produtos historicamente situados, vinculados a posições ocupadas no campo educacional e às formas de capital nele reconhecidas como legítimas.

A Sociologia Reflexiva de Pierre Bourdieu representa um dos aportes metodológicos mais influentes para as ciências sociais contemporâneas, especialmente quando se busca compreender as práticas sociais como produzidas e produtivas de estruturas históricas,

²⁰ A Sociologia Reflexiva de Pierre Bourdieu foi utilizada nesta pesquisa sobretudo como horizonte interpretativo para compreender as relações entre condições objetivas, disposições docentes e práticas pedagógicas no contexto da educação digital. Não se trata, portanto, de uma operacionalização estrita de categorias bourdieusianas clássicas, mas de uma aproximação teórico-analítica voltada à compreensão das mediações institucionais e formativas presentes no campo educacional investigado.

relações de poder e disposições corporificadas nos agentes. Para Bourdieu, a reflexão acerca dos próprios pressupostos epistemológicos que orientam a investigação sociológica é condição *sine qua non* para a produção de conhecimentos científicos rigorosos e socialmente situados (Bourdieu; Wacquant; Passeron, 1991).

No cerne da Sociologia Reflexiva está a noção de que o objeto de estudo da sociologia, os agentes sociais e seus mundos de vida, não pode ser compreendido sem uma análise que articule, dialeticamente, estrutura e ação, *habitus* e campo, prática e poder. Bourdieu rejeita tanto as fundamentações puramente estruturalistas, que tratam os agentes como efeitos de estruturas exteriores, quanto as abordagens individualistas que concebem os agentes como atores autônomos e conscientemente dotados de vontade ilimitada (Bourdieu, 1990).

Cabe destacar, contudo, que a Sociologia Reflexiva não é empregada nesta investigação como método operacional rígido de análise sociológica relacional, mas como horizonte teórico-interpretativo capaz de auxiliar na compreensão das relações entre disposições docentes, condições institucionais e práticas pedagógicas no contexto da educação digital. Assim, os conceitos de *habitus*, campo e capital cultural são mobilizados de maneira analítica e contextual, contribuindo para interpretar as percepções docentes e as condições objetivas do campo educacional investigado, sem a pretensão de realizar uma reconstrução sociológica exaustiva das trajetórias dos agentes ou das estruturas do campo escolar.

Desta forma, por meio de um método reflexivo, propõe-se uma sociologia que examine as regularidades das práticas sociais em termos de posições e disposições historicamente produzidas e incorporadas pelos agentes. A reflexividade epistemológica, tal como articulada por Bourdieu, implica que o pesquisador deve refletir criticamente sobre seus próprios condicionamentos sociais, históricos e institucionais. Isto é, não apenas investigar o campo social estudado, mas também reconhecer que o olhar do pesquisador é constituído por um *habitus* específico, situado em campos de produção científica e simbólica, e, portanto, permeado por interesses e limitações que influenciam a construção do objeto e das categorias de análise (Bourdieu; Wacquant; Passeron, 1991).

Essa exigência de reflexão crítica sobre o próprio enquadramento teórico-metodológico distingue a Sociologia Reflexiva de abordagens positivistas e de interpretações puramente fenomenológicas. Conceitualmente, o método de análise de Bourdieu estrutura-se em torno de três instrumentos analíticos centrais: campo, *habitus* e capital. O campo refere-se a um espaço social relativamente autônomo, dotado de regras e

lógicas próprias (por exemplo, o campo educacional, o campo político ou o campo científico), em que agentes e instituições competem por diferentes formas de capital (Bourdieu, 1983).

O *habitus*, por sua vez, representa disposições duráveis e transferíveis que orientam percepções, pensamentos e práticas dos agentes, internalizando condições objetivas de existência e incorporando-as como orientações do senso prático (Bourdieu, 1990). À luz do exposto, o conceito de *habitus* mostra-se central para a análise das percepções docentes acerca da educação digital. As concepções dos professores sobre tecnologia, infância e identidade não emergem de forma neutra ou espontânea, mas são produtos de trajetórias formativas, experiências profissionais e condições institucionais historicamente construídas. O *habitus* docente orienta práticas pedagógicas, define o que é considerado legítimo como saber digital e delimita as possibilidades de mediação no espaço escolar. Ao investigar como os docentes percebem a educação digital, a pesquisa busca revelar as disposições incorporadas que estruturam tais percepções e influenciam diretamente os processos de formação identitária das crianças.

Metodologicamente, a Sociologia Reflexiva convida a adotar uma postura analítica que revele a interdependência entre disposições internas dos agentes e posições objetivas nos campos sociais. Isso exige uma combinação de análise qualitativa e quantitativa, quando pertinente, bem como uma atenção permanente às condições sociais e históricas que produzem os dados investigados. Assim, a pesquisa, portanto, não se limita a catalogar práticas ou a descrever narrativas, mas busca explicitar as relações estruturais subjacentes que tornam possíveis certas práticas e improbabilizam outras, assim como as posições de poder que legitimam determinadas formas de saber e de ação (Grenfell, 2014).

No caso de estudos em contextos educativos, como da pesquisa, por exemplo, a Sociologia Reflexiva permite compreender como práticas pedagógicas, concepções docentes e apropriações tecnológicas são moldadas por disposições internalizadas (*habitus* docente) e por lógicas institucionais próprias ao campo educacional. A análise reflexiva evidencia, portanto, que as práticas educativas não são meramente escolhas individuais ou neutras, mas produtos de relações sociais historicamente estruturadas, que distribuem desigualdades de capital cultural e simbólico entre os agentes (Bourdieu; Passeron, 1977).

Essa perspectiva metodológica é particularmente útil para investigar como as percepções docentes acerca da educação digital e as condições institucionais moldam as práticas pedagógicas. Desta forma, a noção de campo educacional permite compreender a escola como espaço relativamente autônomo, dotado de regras próprias e inserido em disputas

por legitimidade e reconhecimento. No interior desse campo, diferentes formas de capital, especialmente o capital cultural e o capital cultural tecnológico, são distribuídas de maneira desigual. Ou seja, nem todos os agentes possuem o mesmo repertório formativo ou as mesmas condições materiais para incorporar criticamente as tecnologias digitais. Assim, a apropriação da educação digital não depende apenas da vontade individual do professor, mas da posição que ocupa no campo, dos recursos institucionais disponíveis e das formas de capital reconhecidas como legítimas.

A escola, enquanto espaço de legitimação cultural, participa ativamente da produção de classificações, expectativas e hierarquias que influenciam a maneira como as crianças constroem suas percepções de si. Nesse sentido, a análise bourdieusiana permite explicitar as relações de poder que atravessam a educação digital e suas implicações na formação identitária.

Em suma, a Sociologia Reflexiva de Pierre Bourdieu oferece um método de análise que articula teoria e empiria, estrutura e agência, campo e habitus, permitindo ao pesquisador situar suas próprias posições epistemológicas enquanto expõe as regularidades das práticas sociais examinadas.

Ao adotar esse método, a pesquisa não apenas descreve fenômenos sociais, mas procura explicar as condições estruturais e simbólicas que os tornam possíveis, proporcionando uma compreensão mais robusta e crítica das dinâmicas sociais em estudo. Dessa forma, esta análise contribui para o entendimento e discussão dos dados obtidos na pesquisa, levando-nos a compreender o todo e responder aos objetivos da pesquisa.

Isto posto, reafirma-se que a adoção da Sociologia Reflexiva se justifica por sua estreita relação com o problema de pesquisa, que busca compreender os desafios e limites enfrentados pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental na integração da educação digital às práticas pedagógicas. Tal questão não pode ser reduzida à análise de opiniões individuais ou à descrição isolada de práticas escolares, uma vez que as percepções docentes são socialmente constituídas e atravessadas por condições institucionais, trajetórias formativas e disposições incorporadas ao longo da experiência profissional. Nessa perspectiva, a Sociologia Reflexiva possibilita compreender como essas disposições se articulam às condições objetivas do campo educacional, influenciando as formas pelas quais a educação digital é percebida e integrada ao cotidiano pedagógico.

Em consonância com isso, o conceito de *habitus* permite interpretar as concepções docentes como produtos de trajetórias formativas e experiências institucionais, enquanto a

noção de campo evidencia que tais concepções se desenvolvem em um espaço estruturado por normas, disputas e formas de capital reconhecidas como legítimas.

Em relação ao objetivo geral da pesquisa, que consiste em analisar as percepções docentes e as condições institucionais relacionadas à integração da educação digital nas práticas pedagógicas, a perspectiva bourdieusiana amplia a capacidade explicativa da investigação. Ao articular estrutura e ação, a Sociologia Reflexiva possibilita compreender como trajetórias formativas, disposições docentes e condições institucionais influenciam as formas pelas quais a educação digital é percebida e integrada ao cotidiano escolar. Nesse sentido, o método adotado permite superar análises meramente descritivas, favorecendo uma compreensão crítica das relações entre práticas pedagógicas, mediações tecnológicas e condições objetivas presentes no campo educacional, evidenciando os elementos estruturais e simbólicos que atravessam a inserção da educação digital nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A perspectiva bourdieusiana permite compreender que as percepções docentes acerca da educação digital não são produzidas de forma isolada ou neutra, mas resultam de trajetórias formativas, experiências profissionais e condições institucionais historicamente constituídas. Assim, as práticas pedagógicas relacionadas às tecnologias digitais expressam disposições construídas ao longo da experiência docente e atravessadas pelas relações objetivas presentes no campo educacional investigado.

3.2 Delineamento, contexto e abordagem da pesquisa

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza aplicada, uma vez que investiga um problema concreto do contexto educacional e visa à produção de um Produto Educacional voltado à prática docente. Do ponto de vista metodológico, adota uma abordagem qualitativa predominante, com apoio de dados quantitativos, configurando-se como uma pesquisa exploratória e descritiva, não experimental.

A abordagem qualitativa constitui o eixo central desta pesquisa, uma vez que o estudo busca compreender as percepções, concepções e sentidos atribuídos pelos docentes à educação digital e ao uso das tecnologias no contexto do Ensino Fundamental nos anos iniciais. Os dados quantitativos, por sua vez, assumem caráter complementar, sendo utilizados para descrever aspectos objetivos do campo investigado, como a disponibilidade de recursos

tecnológicos e a frequência de determinadas respostas, contribuindo para a contextualização e o aprofundamento das análises.

Sob essa perspectiva, a pesquisa qualitativa é compreendida como um conjunto de técnicas interpretativas que visam à compreensão dos fenômenos sociais em sua complexidade. Conforme destaca Neves (1996), apoiando-se em Van Maanen (1979), a pesquisa qualitativa:

Compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social; trata-se de reduzir a distância entre indicador e indicado, entre teoria e dados, entre contexto e ação (Van Maanen, 1979, p. 520 *apud* Neves, 1996, p. 1).

Desse modo, a opção metodológica adotada permite analisar o fenômeno investigado de maneira contextualizada e interpretativa, respeitando a complexidade do campo educacional e articulando os dados empíricos aos referenciais teóricos que sustentam a pesquisa.

Como procedimentos metodológicos, o estudo articula pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A pesquisa bibliográfica teve como finalidade fundamentar teoricamente o objeto de estudo, possibilitando a compreensão dos conceitos centrais que sustentam a investigação, tais como educação digital, cultura digital, infância e formação da identidade infantil²¹. Entende-se que a revisão de literatura constitui etapa fundamental da pesquisa científica, pois “[...] procura identificar, localizar e obter documentos pertinentes ao estudo de um tema bem delimitado, levantando-se a bibliografia básica” (Macedo, 1994, p. 13).

Para a realização da revisão bibliográfica, foram utilizados repositórios institucionais e bases de dados acadêmicas, priorizando-se dissertações, livros e artigos científicos nacionais e internacionais que dialogam diretamente com o objeto e os objetivos da pesquisa. Esse levantamento teórico possibilitou a construção do referencial analítico que orienta tanto a coleta quanto a interpretação dos dados empíricos.

²¹ Considerando que a coleta de dados não envolveu diretamente as crianças, a análise da identidade infantil apresenta caráter inferencial, sendo construída a partir das percepções e práticas docentes. Tal delimitação metodológica é reconhecida como um limite da pesquisa, ao mesmo tempo em que evidencia o papel central da mediação pedagógica na constituição dos processos formativos em contextos escolares.

Quando a pesquisa documental, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) caracterizam a pesquisa documental como um processo metodológico voltado à captura e interpretação de diversos tipos de registros. Segundo os autores, trata-se de um "procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos" (p. 5). Como documentos, utilizou-se de leis para contribuir na construção do referencial teórico e compreender quais são os documentos legislativos que orientam o objeto de pesquisa. A pesquisa documental permitiu fazer o levantamento de tais documentos necessários para a pesquisa, que posteriormente, foi disponibilizado no Produto Educacional.

A pesquisa de campo foi realizada com a finalidade de obtenção de dados para a pesquisa, especialmente para o objetivo específico 3. A pesquisa de campo caracteriza-se por um delineamento metodológico que privilegia a apreensão direta de dados em seu *locus* natural, permitindo uma análise fidedigna das dinâmicas sociais em oposição às limitações das fontes secundárias.

O contexto da pesquisa encontra-se inserido na região Sudeste do Estado de Goiás, nas sete escolas municipais que compõem a Secretaria Municipal de Educação da cidade de Pires do Rio/GO. Tais escolas estão em funcionamento nos períodos matutino e vespertino, atendendo crianças desde a Pré-escola (Jardim I e II) até o Ensino Fundamental, anos iniciais (1º ao 5º ano). As escolas participantes receberam nomes fictícios quando mencionadas na pesquisa, preservando o anonimato.

Na cidade de Pires do Rio, em Goiás, é um município de pequeno a médio porte, localizado no sudeste goiano, cuja organização social, econômica e educacional apresenta características típicas de cidades do interior do estado. A cidade foi fundada em 1922, e surgiu planejada ao redor da Estação Ferroviária da Estrada de Ferro Goyaz, estação importante na época para a economia da cidade. Possui cerca de 32.373 habitantes (IBGE/2022) e área de 1.077,64 km², situado a cerca de 140 km de Goiânia, que é a capital do estado de Goiás. A economia, com PIB (2022) próximo a R\$ 1,9 bilhão, é baseada em serviços (38,1%), indústria (30,7%) e agropecuária (17,9%). Atualmente, a população é bem diversificada, havendo muitos habitantes que vieram atrás de emprego, em uma grande indústria de alimentos e granjas.

A rede municipal de ensino atende majoritariamente estudantes oriundos de famílias de classes populares, muitas das quais vivenciam condições desiguais de acesso a bens culturais, educacionais e tecnológicos fora do espaço escolar. Nesse cenário, a escola pública assume papel central não apenas na garantia do direito à educação formal, mas também na

mediação do acesso das crianças às tecnologias digitais e às práticas contemporâneas de letramento.

Embora as tecnologias digitais estejam cada vez mais presentes no cotidiano infantil, sobretudo por meio de dispositivos móveis e ambientes virtuais de comunicação, esse acesso ocorre, em grande parte, de forma espontânea e pouco orientada pedagogicamente. No contexto escolar, por sua vez, a inserção da educação digital enfrenta desafios relacionados à infraestrutura tecnológica disponível, à formação docente e às condições institucionais para o uso pedagógico das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Tais desafios refletem uma realidade recorrente em municípios brasileiros de pequeno porte, nos quais coexistem iniciativas pontuais de uso das tecnologias e limitações estruturais que dificultam sua integração efetiva ao currículo.

Desse modo, investigar a educação digital no contexto das escolas municipais de Pires do Rio/GO, mostra-se relevante por possibilitar a compreensão de como as políticas nacionais de educação digital se materializam no cotidiano escolar local, bem como de que maneira os docentes constroem práticas pedagógicas mediadas por tecnologias em um contexto marcado por desigualdades de acesso e formação. O recorte territorial adotado contribui para situar a pesquisa em uma realidade social concreta, permitindo analisar como as condições locais e a formação dos professores influenciam no desenvolvimento de uma cultura digital das crianças atendidas pela rede municipal de ensino.

Os sujeitos da pesquisa foram os professores, concursados e/ou temporários, que estivessem vinculados à Secretaria Municipal de Educação (SME), tendo como critérios de inclusão e exclusão os seguintes itens: inclusão - educadores ativos na rede no momento da pesquisa, que aceitassem participar da pesquisa, que estivessem atuando nas turmas de 4.º e 5.º anos; exclusão - professores aposentados ou afastados, que não aceitassem participar da pesquisa. A amostra populacional apta a participar da pesquisa era de 26 professores que atuavam nos 4.º e 5.º anos do Ensino Fundamental - anos iniciais. Entretanto, apenas 9 professores responderam ao questionário²².

Importante salientar que a pesquisadora, durante os 30 dias, buscou incentivar os professores a participar, enviando uma segunda mensagem, buscando compreender se havia

²² O questionário foi concebido como instrumento de produção de dados acerca das percepções, experiências e posicionamentos docentes sobre educação digital. As respostas obtidas foram interpretadas à luz da Sociologia Reflexiva de Pierre Bourdieu, especialmente das categorias de habitus, campo e capital cultural, buscando compreender como trajetórias formativas e condições institucionais atravessam as práticas e concepções docentes relacionadas às TDICs.

dificuldades na realização do preenchimento do questionário, porém, não houve retorno positivo dos demais professores aptos a participarem, assim, demonstrando uma perda amostral, o que caracterizou um desafio na realização da pesquisa.

Dos vinte e seis (26) professores aptos a participar da pesquisa, apenas nove (9) responderam ao questionário, configurando uma taxa de adesão parcial. Embora tenha havido reenvio de convite e estímulo à participação, os demais docentes não retornaram. Tal cenário pode estar relacionado a fatores como sobrecarga de trabalho, múltiplas atribuições profissionais e dinâmicas institucionais próprias do contexto investigado. Reconhece-se que a adesão reduzida constitui uma limitação do estudo. Entretanto, considerando o caráter qualitativo predominante da pesquisa e o enfoque analítico na compreensão das disposições docentes, a profundidade interpretativa das respostas obtidas mostrou-se suficiente para a análise proposta, não havendo pretensão de generalização estatística dos resultados.

Outra possibilidade interpretativa para a adesão parcial ao questionário pode estar relacionada às características institucionais e laborais do contexto investigado, incluindo aspectos relativos aos vínculos profissionais e às condições de trabalho docente. Contudo, tais fatores não foram investigados diretamente nesta pesquisa, sendo apresentados apenas como hipótese analítica contextual. Ainda que tenha sido garantido o anonimato e o sigilo das informações, é possível que fatores relacionados à estabilidade profissional e às relações institucionais tenham influenciado a decisão de participação.

Tal elemento, longe de ser tratado como justificativa isolada, pode ser compreendido como indicador das condições objetivas que atravessam o campo educacional investigado, evidenciando como vínculos laborais e relações de poder podem impactar práticas e posicionamentos dos agentes.

Reitera-se que, embora o número de respondentes tenha sido inferior ao total de professores aptos a participar, a abordagem qualitativa predominante da pesquisa não exige representatividade estatística, mas profundidade interpretativa. Assim, os dados obtidos permitiram analisar disposições docentes e tendências de percepção relevantes para o objeto investigado, ainda que se reconheça como limitação a não participação de todos os sujeitos convidados.

A coleta de dados foi realizada de forma virtual, por meio de questionários eletrônicos, não havendo um espaço físico específico para sua aplicação. Os participantes puderam responder ao instrumento em momento e local de sua escolha, mediante acesso digital. Embora essa modalidade favoreça flexibilidade e amplie possibilidades de participação, ela

também pode ter influenciado a adesão parcial dos docentes, considerando as múltiplas demandas profissionais e pessoais que caracterizam o cotidiano do trabalho docente. Nessa linha de entendimento, a taxa de resposta não deve ser compreendida apenas como limitação operacional, mas também como dado sociologicamente relevante, que pode refletir condições objetivas de trabalho, níveis de engajamento institucional e disposições docentes diante da temática da educação digital.

Para a obtenção dos dados em relação a como se dá a incorporação da educação digital em sala de aula, como os professores entendem o que é educação digital e como isso influencia na formação integral da criança, especialmente no âmbito digital, e quais os possíveis desafios que os professores possuem em integrar a educação digital e a utilização das TIC, que são os objetivos 1 e 2 desta pesquisa, utilizou-se a coleta dos dados a partir de questionários feitos no *Google Forms* e enviados via Whatsapp, de maneira individual aos professores selecionados do Ensino Fundamental - anos iniciais, dos quartos e quintos anos.

A justificativa pela utilização do *Google Forms* como instrumento de coleta de dados justifica-se por sua viabilidade técnica e metodológica. A ferramenta possibilita a elaboração, distribuição e coleta de respostas de forma ágil e gratuita, otimizando o tempo, sem prejuízo à qualidade dos dados obtidos. Do ponto de vista metodológico, o *Google Forms* favorece a padronização do instrumento de coleta, garantindo que todos os professores aptos a participar da pesquisa tivessem acesso ao mesmo instrumento e às mesmas condições de resposta, o que contribui para a confiabilidade e a consistência dos dados. A ferramenta permite a utilização de diferentes tipos de questões, como abertas, fechadas e escalas.

Ademais, a acessibilidade e a usabilidade da plataforma constituem aspectos relevantes, uma vez que o questionário pode ser respondido por meio de diferentes dispositivos digitais, reduzindo limitações de ordem geográfica e temporal. Já no que se refere aos aspectos éticos, há a possibilidade da preservação do anonimato e da confidencialidade dos participantes (Gil, 2008). Além disso, com a inserção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) no início do questionário, assegura-se o cumprimento dos princípios éticos da pesquisa científica, garantindo aos participantes o conhecimento sobre os objetivos, procedimentos e direitos envolvidos. E, por fim, a ferramenta contribui para a organização e sistematização dos dados, uma vez que as respostas são automaticamente registradas e tabuladas, reduzindo erros de transcrição e facilitando o processo de análise.

Após autorização da Secretaria Municipal de Educação (SME), foram utilizados os grupos institucionais de WhatsApp já existentes entre os docentes da rede municipal para

identificação e contato com os professores que atuavam nas turmas de 4.º e 5.º anos do Ensino Fundamental. Além do mais, não houve dificuldade em encontrar os contatos, visto que a quantidade de professores atuantes nas turmas de estudo era de 26 professores e grande parte dos profissionais se conhecia há bastante tempo. Em seguida, para aqueles que se dispuseram e eram o público-alvo, foi enviado por meio do WhatsApp o convite para participarem da pesquisa.

Foi enfatizado que a participação seria voluntária, e os envolvidos que concordaram em participar assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) na primeira parte do documento eletrônico, e em seguida, caso positiva a assinatura, foram encaminhados para a segunda parte do formulário para o preenchimento do questionário de forma voluntária. Caso fosse negativa a confirmação da participação na pesquisa, o voluntário seria direcionado a outra página de agradecimento, assim se retirando da pesquisa.

No questionário houve a explicação do estudo, objetivo e justificativa, como também o termo de aceite. As respostas dos formulários enviados foram armazenadas em uma planilha de Excel e, em seguida, armazenadas em um dispositivo de *pen-drive*, com posse somente da pesquisadora. Foi concedido tempo adequado para que o convidado a participar da pesquisa possa refletir e responder de acordo com seus conhecimentos prévios do assunto. Todos os participantes tiveram tempo de 30 dias para responderem ao questionário e para sanar quaisquer dúvidas que tivessem, sendo o início em 12 de setembro de 2025 até 12 de outubro de 2025.

Os critérios para elaboração do questionário pelo *Google Forms* foram: clareza e precisão da linguagem; estruturação e ordem das perguntas e a Escala Likert²³. Além disso, houve a aplicação de um pré-teste²⁴ do questionário para duas professoras ativas em outros municípios, atuantes nas turmas do objeto de pesquisa, com a finalidade de observar e

²³ A Escala de Likert é um instrumento amplamente utilizado em pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais para mensurar atitudes, percepções ou níveis de concordância em relação a determinadas afirmações. Desenvolvida por Rensis Likert em 1932, consiste em uma escala ordinal, geralmente de cinco ou sete pontos, que permite ao respondente indicar seu grau de concordância ou discordância. Sua utilização possibilita captar nuances de posicionamento que ultrapassam respostas dicotômicas, favorecendo análises quantitativas mais refinadas sobre tendências e padrões de resposta.

²⁴ A realização de pré-teste do instrumento constitui etapa fundamental no delineamento de pesquisas que utilizam questionários, pois permite avaliar a clareza da linguagem, a coerência das questões em relação aos objetivos da investigação, a presença de ambiguidades e o tempo estimado de resposta. Além de contribuir para o aprimoramento técnico do instrumento, o pré-teste fortalece a confiabilidade e a validade interna da pesquisa, reduzindo riscos de interpretação equivocada por parte dos participantes e assegurando maior consistência na coleta dos dados.

identificar possíveis falhas de compreensão, erros de digitação, ambiguidades e tempo médio de resposta.

Os autores Marconi e Lakatos (2021) enfatizam que o vocabulário deve ser acessível e direto, evitando termos muito técnicos que possam dificultar ao participante compreender com clareza as perguntas realizadas no questionário, além de evitar ambiguidades. Quanto à estruturação e ordem das perguntas, Gil (2008) enfatiza que as perguntas devem ser organizadas de modo progressivo, iniciando-se pelas mais simples e gerais e avançando para questões mais específicas ou complexas, a fim de evitar rejeição, cansaço ou respostas enviesadas por parte dos participantes. Assim, o questionário enviado aos participantes da pesquisa iniciou-se pelas perguntas objetivas e menos complexas e, em seguida, pelas perguntas abertas e mais complexas.

Para as perguntas fechadas, empregou a Escala de Likert, que, por sua vez, gradua o nível de concordância ou discordância em uma escala de cinco pontos. Essa escolha metodológica justifica-se pela capacidade da escala em captar nuances de respostas que ultrapassam o binarismo das respostas fechadas, possibilitando identificar tendências de percepção e posicionamentos dos participantes em relação aos fenômenos investigados, em articulação com a análise qualitativa predominante da pesquisa, conforme preconiza Dalmoro e Vieira (2013).

As perguntas do questionário buscaram responder aos objetivos da pesquisa, foram, quanto ao objetivo específico 1 (Investigar se os professores que atuam nos quartos e quintos anos do Ensino Fundamental - anos iniciais, compreendem o que é educação digital e como isso influencia na formação integral da criança, especialmente no âmbito digital), as seguintes perguntas:

- Você acredita que o uso de tecnologias pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem dos alunos?
- Na sua opinião, o uso de tecnologias digitais em sala de aula influencia a formação da identidade das crianças (modo de pensar, de se expressar e de se relacionar)?
- Você percebe que a educação digital contribui para o desenvolvimento da autonomia e da identidade digital dos alunos?
- Quais desafios ou dificuldades você enfrenta ao ensinar crianças consideradas nativas digitais, ou seja, que já nasceram inseridas no mundo das tecnologias?

- Como você define educação digital e quais aspectos considera que ela abrange no ambiente escolar?
- Na sua experiência, de que forma o contato precoce das crianças com recursos digitais influencia o desenvolvimento da autonomia e da individuação no processo de aprendizagem?

Quanto às perguntas do objetivo específico 2 (Identificar quais são os possíveis desafios que os docentes enfrentam na tentativa de integrar a educação digital e o uso dos recursos tecnológicos e ferramentas digitais no cotidiano escolar):

- Com que frequência você utiliza recursos tecnológicos e digitais (TDICs) em sua prática docente?
- Você teve alguma formação, curso ou orientação formal para a inserção do uso das TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) na sua prática pedagógica?
- Quais recursos tecnológicos e digitais (TDICs) estão disponíveis em sua escola para utilização em atividades pedagógicas?
- Como você avalia seu nível de conhecimento e domínio no uso de recursos tecnológicos e digitais (TDICs) para fins pedagógicos?
- O que dificulta a inserção de recursos tecnológicos e digitais (TDICs) na prática docente? (Pode marcar mais de uma opção)
- Quais ferramentas tecnológicas e plataformas digitais você já utilizou em suas aulas (ex.: *Google Classroom*, *Kahoot*, jogos educativos, vídeos, entre outras)? Comente como foi a sua experiência e quais impactos você observou no processo de ensino, aprendizagem e formação dos alunos.

A fim de registro e notoriedade pública, reafirma-se que a pesquisa buscou cumprir rigorosamente as diretrizes éticas aplicáveis a estudos em Ciências Humanas e Sociais, conforme estabelecido nas Resoluções n. 466/2012 e n. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). A coleta de dados iniciou-se apenas após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/IF Goiano), vinculado à CONEP, sob o Parecer n. 7.769.469, de 15 de agosto de 2025. Em aderência aos padrões de sigilo e confidencialidade, os participantes tiveram suas identidades preservadas, garantindo-se o anonimato na divulgação dos resultados. Todos os dados coletados e os registros dos Termos de Consentimento (TCLE) destinam-se exclusivamente aos fins da pesquisa e foram armazenados pela pesquisadora responsável em dispositivo com segurança adequada, segundo os padrões exigidos do CEP.

Há de se destacar que a presente pesquisa apresenta alguns limites analíticos que precisam ser explicitados para adequada compreensão do alcance dos resultados produzidos. Em primeiro lugar, destaca-se que os sujeitos participantes da investigação foram exclusivamente docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, não havendo coleta direta de dados com crianças. Assim, as discussões relativas à identidade infantil, à cultura digital e aos processos de subjetivação são desenvolvidas de forma inferencial, a partir das percepções, práticas pedagógicas e mediações relatadas pelos professores participantes.

Além disso, o número de respondentes ao questionário foi inferior ao total de docentes aptos a participar da pesquisa, configurando uma adesão parcial ao instrumento de coleta. Embora tal condição represente uma limitação quanto à amplitude do corpus empírico, a abordagem qualitativa predominante da investigação prioriza a profundidade interpretativa dos dados produzidos, não tendo como finalidade a generalização estatística dos resultados.

Também se reconhece que os conceitos de cultura digital, identidade digital e individuação infantil mobilizados ao longo do referencial teórico possuem maior amplitude conceitual do que os dados empíricos efetivamente produzidos na pesquisa. Dessa forma, tais categorias são utilizadas como referenciais interpretativos para compreensão do contexto educacional contemporâneo, e não como variáveis empiricamente mensuradas de maneira direta.

3.3 Análise das condições, percepções docentes e infraestrutura tecnológica nas escolas

A partir das visitas²⁵ *in loco* e observações realizadas nas escolas, obtivemos informações para caracterizar as escolas²⁶ para responder ao objetivo específico 3 - Realizar um levantamento nas instituições de ensino coparticipantes da pesquisa quanto aos recursos tecnológicos e ferramentas digitais disponíveis. Foi realizada uma investigação a partir das visitas às instituições para observar as estruturas físicas ofertadas, houve anotação do que foi observado e foi perguntado à gestão quanto aos recursos disponíveis.

²⁵ Foram realizadas sete visitas presenciais às unidades escolares participantes, no período de 9 a 23 de setembro de 2025, correspondendo a uma visita em cada escola, conforme disponibilidade institucional. Cada visita teve duração aproximada de uma hora, totalizando cerca de 14 horas de observação direta. As visitas tiveram como finalidade registrar as condições físicas e a infraestrutura tecnológica disponível, por meio de anotações de campo e registros fotográficos autorizados, contribuindo para a contextualização e triangulação dos dados coletados via questionário.

²⁶ Neste texto, os nomes atribuídos às escolas são fictícios, preservando o anonimato das mesmas.

Tais visitas foram realizadas a partir do dia 9 de setembro de 2025, de acordo com a disponibilidade de cada escola e da pesquisadora. Duraram aproximadamente 15 dias as visitas. Durante as visitas, foram fotografados alguns recursos disponíveis nas escolas. Os dados apresentados a seguir acerca das escolas não têm caráter avaliativo ou classificatório das unidades escolares, mas visam compreender as condições objetivas para a implementação da educação digital no contexto investigado.

Para melhor visualizar a caracterização das escolas avaliadas, segue uma tabela descritiva:

Quadro 03 – Caracterização das escolas participantes quanto ao corpo docente e recursos tecnológicos

Escola	Professores 4º ano	Professores 5º ano	Recursos tecnológicos disponíveis	Observações relevantes
Margarida	3	2	1 televisão; 1 aparelho de som; internet para uso dos profissionais	Não possui sala de informática nem tela interativa
Tulipa	2	3	7 televisões (uma por sala, com internet); 2 caixas de som; internet para uso pedagógico	Não possui sala de informática nem tela interativa
Jasmim	1	1	Sala de informática (14 computadores); 1 tela interativa; internet; 4 televisões; 2 aparelhos de som	Uso esporádico da sala de informática devido à falta de conectividade em parte dos computadores
Rosa	2	2	2 televisões; 1 aparelho de som; 1 datashow; internet para uso comum	Não possui sala de informática nem tela interativa
Lírio	2	2	Sala de informática (7 computadores); 1 tela interativa; 2 televisões; internet	Sala utilizada predominantemente como espaço de armazenamento
Violeta	2	2	4 televisões; 2 aparelhos de som; internet para uso pedagógico	Não possui sala de informática nem tela interativa
Girassol	1	1	4 televisões; 1 datashow; 2 aparelhos de som	Não possui sala de informática nem tela interativa

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A análise das condições materiais das escolas não pode ser dissociada da compreensão da infância como construção social e histórica, conforme discutido por Ariès (1981) e Sarmiento (2004). Se as experiências infantis são produzidas em contextos institucionais específicos, então as condições objetivas de cada escola participam diretamente da forma como a infância é vivenciada e organizada. A heterogeneidade da infraestrutura tecnológica observada indica que as crianças, mesmo pertencentes à mesma rede municipal, experienciam infâncias digitalmente distintas, mediadas por diferentes oportunidades de acesso, interação e produção cultural.

Nesse entendimento, dialogando com Corsaro (2011), é possível afirmar que as crianças constroem sentidos e participam ativamente da produção cultural, mas essa participação é condicionada pelas mediações institucionais disponíveis. A reprodução interpretativa das culturas digitais infantis não ocorre em um vazio social, mas em ambientes que ampliam ou restringem possibilidades de experimentação tecnológica. Assim, a desigualdade infraestrutural não é apenas técnica, mas também simbólica e formativa.

Sob a perspectiva da Sociologia Reflexiva, as disparidades identificadas podem ser interpretadas como expressão da distribuição desigual de capital cultural tecnológico no interior do campo educacional municipal. As diferentes condições infraestruturais revelam posições distintas ocupadas pelas escolas, que influenciam as práticas docentes e as possibilidades de mediação tecnológica. Dessa forma, as experiências digitais das crianças são também moldadas por relações estruturais que organizam o campo, reforçando a necessidade de compreender a educação digital para além do acesso técnico, situando-a nas dinâmicas de poder e reconhecimento institucional.

Quadro 04 – Síntese da distribuição dos recursos tecnológicos por categoria analítica

Categoria	Recursos incluídos	Nº de escolas que possuem	Percentual (7 escolas)
Infraestrutura tecnológica básica	Televisão, aparelho de som, internet	7	100%
Recursos tecnológicos interativos	Tela interativa, datashow	2	28,6%
Recursos computacionais	Computadores	2	28,6%

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A sistematização dos dados por categorias, como apresentada no Quadro 04, evidencia que, embora todas as escolas possuam infraestrutura tecnológica básica, os recursos interativos e computacionais concentram-se em apenas duas unidades escolares, correspondendo a menos de um terço da rede investigada. Tal cenário revela que a presença de equipamentos tecnológicos ocorre de maneira desigual entre as instituições, produzindo diferentes possibilidades de acesso e mediação pedagógica no contexto da educação digital. Além disso, a limitação de recursos computacionais e interativos tende a restringir experiências pedagógicas mais colaborativas, autorais e participativas, dificultando a consolidação de práticas educativas alinhadas às demandas da cultura digital contemporânea.

Quadro 05 – Frequência absoluta dos recursos tecnológicos nas escolas

Recurso	Total de equipamentos identificados	Nº de escolas com o recurso
Televisão	20	7
Aparelho de som	10	7
Internet	7	7
Computadores	21	2
Tela interativa	2	2
Datashow	2	2

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Os dados da Quadro 05 reforçam o predomínio de recursos audiovisuais tradicionais, como televisores e aparelhos de som, em detrimento de tecnologias interativas e computacionais. Ainda que haja um número expressivo de televisores distribuídos entre as unidades, observa-se concentração significativa de computadores e telas interativas em apenas duas escolas. Essa assimetria evidencia que o acesso às tecnologias digitais não ocorre de maneira homogênea, revelando desigualdades estruturais no interior da própria rede municipal.

Para contribuir na análise utilizou-se a técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011), esta técnica foi escolhida para realizar a compreensão, interpretação e tratamento dos dados. Para a autora, a técnica se constitui como,

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens (Bardin, 2011, p.3).

Fundamentada em Bardin (2011), a análise de conteúdo desta etapa da pesquisa foi desenvolvida em três etapas principais: 1) Pré-análise, que consiste na organização do material coletado segundo os objetivos da investigação, exigindo uma leitura inicial e criteriosa, a fim de identificar impressões preliminares e aspectos relevantes dos dados obtidos; 2) Exploração do material, etapa em que se aplicam os procedimentos definidos anteriormente, caracterizando-se como a fase mais extensa, demandando múltiplas leituras e revisões do corpus para garantir a consistência da codificação e categorização; e, por fim, 3) Tratamento dos resultados, momento destinado à interpretação e inferência dos significados implícitos nos dados analisados, considerando as ideologias, tendências e características emergentes do fenômeno investigado.

Na etapa de pré-análise, o material foi delimitado quanto aos recursos tecnológicos disponíveis em sete escolas municipais de Pires do Rio/GO, discriminando a presença de tela interativa, televisão, aparelho de som, computadores, datashow e internet. Essa estrutura constitui o corpus de análise, cuja natureza é documental e descritiva, com dados organizados em formato quantitativo simples.

Já na fase de exploração, buscamos codificar e categorizar os dados obtidos. Para este *corpus*, foram criadas as seguintes categorias temáticas: Categoria 1 - Infraestrutura tecnológica básica (televisão, aparelho de som e internet), recursos considerados de acesso mais amplo; Categoria 2 - Recursos tecnológicos interativos (tela interativa e datashow), recursos que demandam maior investimento e proporcionam potencial pedagógico interativo; e Categoria 3 - Recursos computacionais (computadores), recursos que representam um suporte digital direto para atividades de ensino-aprendizagem mediadas por tecnologia.

Na terceira etapa da análise, a codificação e observação dos dados, foi possível identificar que a tela interativa está presente em apenas duas escolas (Jasmim e Lírio), revelando escassa adoção de recursos digitais modernos; os televisores foram encontrados em todas as unidades escolares, variando de uma a sete unidades, o que indica predominância de uso audiovisual tradicional; os aparelhos de som foram identificados em todas as escolas, com variação de um a dois equipamentos, sugerindo um uso mais consolidado e acessível; quanto aos computadores, somente duas escolas (Jasmim e Lírio) concentram o número de computadores (14 e 7, respectivamente), enquanto as demais apresentam ausência total.

Apenas duas escolas apresentam o datashow (Rosa e Girassol), denotando limitações na infraestrutura para aulas expositivas mediadas por projeção. E, por fim, o acesso à internet está presente em todas as instituições, configurando-se como o único recurso universalmente disponível.

A partir da categorização e codificação, foi possível inferir padrões de desigualdade tecnológica entre as escolas municipais. Tal discrepância pode refletir desigualdades estruturais e orçamentárias entre unidades escolares de um mesmo município, o que impacta diretamente o potencial de uso pedagógico das tecnologias digitais. Além disso, o fato de a internet estar presente em todas as escolas, mas não necessariamente acompanhada de equipamentos adequados, sugere limitações na integração efetiva das tecnologias digitais ao ensino, configurando uma inclusão digital superficial ou limitada.

Os dados do Quadro 05 permitem compreender que as experiências digitais vivenciadas pelas crianças no contexto escolar são desiguais e socialmente mediadas,

impactando diretamente os processos de formação da identidade. As condições objetivas de cada escola influenciam as possibilidades de interação das crianças com as tecnologias digitais, reforçando a ideia de que a identidade digital não ocorre de maneira espontânea ou homogênea, mas é construída a partir das mediações institucionais, pedagógicas e culturais presentes no cotidiano escolar.

Observa-se uma heterogeneidade significativa entre as escolas participantes no que se refere à disponibilidade e à diversidade de recursos tecnológicos. Mesmo pertencendo à mesma rede municipal, as unidades escolares apresentam condições bastante distintas, o que evidencia que a implementação da educação digital não ocorre de forma homogênea, mas é fortemente condicionada pelo contexto institucional de cada escola.

Se, conforme Hall (2006), a identidade é processo cultural em constante transformação, as condições materiais do campo escolar tornam-se elementos estruturantes dessa construção. A identidade infantil, especialmente em sua dimensão digital, não se forma apenas na interação subjetiva com dispositivos, mas nas condições sociais que regulam o acesso, o uso e o reconhecimento dessas práticas. Assim, escolas com maior disponibilidade de recursos interativos oferecem possibilidades ampliadas de autoria e experimentação, enquanto contextos com infraestrutura limitada tendem a restringir as experiências digitais a práticas mais passivas ou expositivas, ou seja, limitam a construção de culturas digitais infantis.

Desse modo, a formação da identidade digital e a construção de cultura digital não podem ser compreendidas como resultado automático da presença da internet, mas como processo mediado pelas estruturas institucionais que configuram o cotidiano escolar. Além disso, os dados indicam que a presença de recursos tecnológicos não garante, necessariamente, sua utilização pedagógica efetiva. Em algumas escolas, embora existam salas de informática, telas interativas e computadores, o uso desses espaços ocorre de maneira esporádica ou limitada, seja por problemas de conectividade, seja por questões organizacionais e estruturais. Esse cenário revela uma dissociação entre infraestrutura disponível e práticas pedagógicas, reforçando a compreensão de que o acesso técnico, por si só, não assegura a efetivação de propostas de educação digital.

Essa realidade evidencia também a centralidade do professor como mediador dos processos educativos mediados por tecnologias. Em contextos nos quais os recursos são escassos ou subutilizados, a integração da educação digital depende, em grande medida, das iniciativas individuais dos docentes, de sua formação e de suas concepções pedagógicas, o

que dialoga diretamente com os desafios relacionados à formação docente para o uso pedagógico das tecnologias.

Assim, a infraestrutura tecnológica não é elemento neutro, mas condição que potencializa ou limita experiências formativas que contribuem para a constituição da identidade infantil. A ausência ou subutilização de recursos interativos pode restringir oportunidades de experimentação simbólica, enquanto sua integração pedagógica intencional pode favorecer processos mais reflexivos de cultura digital.

Quadro 06 – Relação entre infraestrutura tecnológica e implicações formativas

Condição infraestrutural predominante	Possibilidades pedagógicas	Implicações para a formação da identidade infantil
Uso predominante de TV e som	Aula expositiva e transmissão de conteúdo	Experiências digitais mais passivas
Presença de computadores	Produção de conteúdo, pesquisa, autoria	Ampliação da autonomia e experimentação
Tela interativa e datashow	Interatividade e mediação visual ampliada	Potencial de participação e expressão simbólica

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A relação entre infraestrutura e possibilidades pedagógicas permite compreender que as experiências digitais vivenciadas pelas crianças são socialmente mediadas pelas condições institucionais disponíveis. Dialogando com Hall (2006), se a identidade constitui processo cultural em permanente construção, então as oportunidades de interação, autoria e reconhecimento no ambiente escolar participam diretamente dessa formação. De modo semelhante, conforme Sarmiento (2004) e Corsaro (2011), as crianças produzem cultura a partir das condições concretas em que estão inseridas, de modo que a desigualdade infraestrutural repercute nas formas de participação digital possíveis.

Sob a perspectiva da Sociologia Reflexiva, tais diferenças podem ser interpretadas como expressão da distribuição desigual de capital cultural tecnológico no campo educacional municipal. As escolas que concentram maior diversidade de recursos ocupam posições distintas na estrutura do campo, influenciando as disposições docentes e as práticas pedagógicas possíveis. Assim, a formação da cultura digital infantil deve ser compreendida como processo condicionado não apenas por interações subjetivas, mas pelas posições estruturais que organizam o acesso às tecnologias.

Essa constatação converge com o que apontam Almeida e Valente (2021) ao ressaltar que a efetiva incorporação das tecnologias digitais à prática docente requer tanto infraestrutura quanto políticas contínuas de formação e acompanhamento pedagógico. Em termos interpretativos, a presença isolada da conectividade, sem suporte material e pedagógico, restringe a efetividade do uso tecnológico no ambiente escolar. Nesse mesmo sentido, Pereira e Guimarães (2025a; 2025b; 2025c) destacam que o uso pedagógico das tecnologias digitais depende da consolidação de uma cultura de inovação docente, sustentada por formação continuada e por políticas institucionais consistentes.

Com base nesta metodologia de análise, foi possível concluir que há uma distribuição desigual dos recursos tecnológicos, que logo revela níveis distintos de apropriação tecnológica, com predomínio de recursos tradicionais (TV, som) em detrimento de tecnologias interativas (tela interativa e datashow).

Para José Moran (2021), as tecnologias são ambientes de vida, e representam muito mais do que simplesmente artefatos e aplicativos, assim, quando não há uma distribuição igualitária dos recursos tecnológicos, as instituições revelam níveis distintos de apropriação tecnológica, logo, não compreendendo que um ambiente tecnológico, também é um ambiente de vida. Moran (2004a, p. 90) ainda ressalta que:

A escola é uma instituição mais tradicional que inovadora. A cultura escolar tem resistido bravamente às mudanças. Os modelos de ensino focados no professor continuam predominando, apesar dos avanços teóricos em busca de mudanças do foco do ensino para o de aprendizagem. Tudo isto nos mostra que não será fácil mudar esta cultura escolar tradicional, que as inovações serão mais lentas, que muitas instituições reproduzirão no virtual o modelo centralizador no conteúdo e no professor do ensino presencial.

Além disso, os dados sugerem a necessidade de planejamento estratégico e equitativo na implementação de políticas públicas voltadas à infraestrutura tecnológica escolar. Mesmo diante de Lei de nº 14.533/2023, Política Nacional de Educação Digital (PNED), que institui uma política nacional para educação digital, incluindo eixos como “Educação Digital Escolar”, “Inclusão Digital”, “Capacitação e Especialização Digital”, inferimos que há barreiras estruturais que precisam ser vencidas para que tal política possa ser integrada nas escolas públicas brasileiras de forma eficiente.

3.4 Análise das percepções e práticas docentes participantes da pesquisa

De forma resumida e direta, segue um resumo das respostas dos professores e que são analisadas neste tópico, a saber:

- Formação formal para TDICs: 6 “Não” (66,7%); 3 “Sim” (33,3%).
- Planejamento escolar considera educação digital: 4 “Sim” (44,4%); 4 “Não” (44,4%); 1 em branco (11,1%).
- Domínio tecnológico (autopercepção): Intermediário 5 (55,6%); Avançado 3 (33,3%); Básico 1 (11,1%).
- Frequência de uso: mensal 3 (33,3%); semanal 3 (33,3%); diário 2 (22,2%); 1 em branco (11,1%).
- Influência na identidade: “Positiva” 5 (55,6%); “Muito positiva” 1 (11,1%); “Neutra ou depende” 3 (33,3%).
- Contribuição para autonomia/identidade digital: “Sempre” 3 (33,3%);

A análise das respostas dos nove professores participantes da pesquisa, atuantes nos 4.º e 5.º anos do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Pires do Rio/GO, evidencia um corpo docente majoritariamente composto por profissionais com pós-graduação *lato sensu* e pertencentes, em sua maioria, à faixa etária de 29 a 43 anos. Apesar desse perfil formativo, os dados indicam fragilidades no que se refere à formação específica para o uso pedagógico das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, uma vez que seis docentes afirmaram não ter recebido qualquer formação formal para a inserção das tecnologias em sua prática pedagógica, enquanto apenas três relataram ter participado de cursos ou orientações específicas. Para melhor visualizar os dados, segue uma tabela:

Quadro 07 – Perfil dos professores participantes e formação para uso de tecnologias digitais

Dimensão analisada	Resultados da pesquisa
Número de participantes	9 professores
Etapa de atuação	4.º e 5.º anos do Ensino Fundamental
Rede de ensino	Pública municipal
Escolaridade predominante	Pós-graduação <i>lato sensu</i>
Formação específica em TDICs	3 professores
Ausência de formação específica	6 professores

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Os dados evidenciam um corpo docente com elevado nível de escolaridade, porém com fragilidades na formação específica para o uso pedagógico das tecnologias digitais, o que reforça a dissociação entre formação acadêmica e demandas da educação digital discutida por Gatti (2010) e Kenski (2012).

Essa lacuna formativa manifesta-se de forma concreta nas concepções docentes sobre educação digital. Quando solicitados a definir o conceito, parte dos professores apresentou compreensões predominantemente instrumentais, como o “recurso técnico-didático, que de maneira correta, pode auxiliar o professor”, revelando uma visão centrada na tecnologia como apoio operacional. Outras respostas indicam uma percepção mais restrita ou pouco elaborada, como “quase não há”, o que evidencia fragilidades conceituais que impactam diretamente a integração pedagógica das tecnologias no contexto escolar, como se verifica na tabela abaixo:

Quadro 08 – Categorias de concepção docente sobre educação digital

Categoria analítica	Caracterização	Excertos representativos
Educação digital como ferramenta	Ênfase instrumental e técnica	“Recurso técnico didático que pode auxiliar o professor”
Educação digital como prática pedagógica	Integração ao ensino e aprendizagem	“Conjunto de práticas pedagógicas que utilizam tecnologias digitais”
Fragilidade conceitual	Dificuldade de definição	“Quase não há”

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

As respostas evidenciam concepções heterogêneas, revelando diferentes níveis de apropriação do digital, o que dialoga com a transição conceitual entre TDICs e Tecnologias e Mídias Digitais (TMD) discutida no referencial teórico.

Em contrapartida, algumas falas revelam uma compreensão mais ampliada e próxima do conceito de Tecnologias e Mídias Digitais, ao reconhecerem a educação digital como prática pedagógica integrada às linguagens contemporâneas, conforme expresso na definição: “conjunto de práticas pedagógicas que utilizam as tecnologias digitais para ampliar o aprendizado”. Essa coexistência de concepções distintas confirma a heterogeneidade formativa dos docentes e dialoga com a transição conceitual discutida no referencial teórico entre TDICs e TMD.

No que se refere à institucionalização da educação digital no planejamento escolar, as respostas revelam um cenário desigual. Embora alguns professores indiquem que a temática é considerada no planejamento, a maioria aponta que essa preocupação ocorre de forma pontual ou é inexistente. Tal realidade reforça a compreensão de que a integração das tecnologias

digitais depende, em grande medida, da iniciativa individual do professor, e não de uma política institucional consolidada, o que confirma o distanciamento entre as diretrizes normativas e a prática cotidiana das escolas públicas.

Isso posto, ao analisarmos as respostas abertas à questão “O que você entende por educação digital?” nos permitiu a construção de categorias analíticas a partir do procedimento de análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), organizando as concepções docentes em três macrocategorias interpretativas. Essa sistematização possibilita compreender não apenas o conteúdo das respostas, mas também o nível de apropriação conceitual do tema no interior do campo investigado.

A primeira categoria, denominada Educação digital como instrumento ou apoio didático, reúne respostas que enfatizam o caráter técnico e operacional das tecnologias no processo de ensino. Nessa perspectiva, a educação digital é definida como “recurso técnico-didático que pode auxiliar o professor”, “aliada do professor” ou elemento que “torna as aulas mais produtivas e interessantes”. Observa-se, nesse conjunto, uma compreensão predominantemente instrumental, na qual o digital aparece como meio de engajamento e dinamização da aula, mas não como dimensão estruturante da formação integral. Trata-se de uma concepção centrada na eficiência didática e na ampliação do interesse discente, sem explicitação de suas implicações éticas, críticas ou identitárias.

A segunda categoria, Educação digital como prática pedagógica integrada, abrange respostas que apresentam maior elaboração conceitual e articulam o uso das tecnologias às dinâmicas contemporâneas de aprendizagem. Nesses casos, a educação digital é compreendida como “conjunto de práticas pedagógicas que utilizam tecnologias digitais de forma interativa, acessível e conectada”, incluindo referências à formação crítica, à cidadania digital, ao uso ético das mídias e às metodologias ativas. Essa concepção revela maior incorporação de capital cultural tecnológico, aproximando-se da noção de Tecnologias e Mídias Digitais discutida no referencial teórico, ao reconhecer o digital como ambiente formativo e não apenas como ferramenta.

A terceira categoria, identificada como Fragilidade conceitual ou formulações tautológicas, reúne respostas marcadas por definições genéricas ou pouco desenvolvidas, como “muito importante”, “hoje é essencial” ou “quase não há”. Nesses casos, observa-se reconhecimento normativo da relevância do tema, porém sem elaboração conceitual consistente. Essa recorrência indica que, embora a educação digital seja percebida como

necessária no contexto contemporâneo, nem todos os docentes dispõem de esquemas conceituais estruturados para defini-la de maneira analítica.

A tipologia construída evidencia a coexistência de diferentes níveis de apropriação do conceito no interior do grupo investigado. À luz da Sociologia Reflexiva de Bourdieu, essas variações podem ser interpretadas como expressão de trajetórias formativas distintas e de diferentes volumes de capital cultural tecnológico incorporado pelos docentes. Assim, a heterogeneidade das concepções não decorre apenas de posicionamentos individuais, mas das condições sociais de formação e das experiências profissionais acumuladas no campo educacional.

Além disso, a predominância de definições instrumentais ajuda a explicar a frequência intermitente de uso das tecnologias e sua inserção pontual no planejamento pedagógico, indicando que a compreensão conceitual da educação digital está diretamente relacionada às formas concretas de sua implementação. Quanto mais restrita a definição, maior a tendência de uso episódico e centrado no engajamento; quanto mais ampliada a concepção, maior a possibilidade de integração sistemática ao projeto pedagógico e à formação identitária das crianças.

Avançando um pouco mais na pesquisa, podemos aferir que, apesar da ausência de formação sistemática, a autopercepção docente em relação ao domínio tecnológico indica que cinco professores se consideram com habilidade intermediária e dois com habilidade avançada, enquanto apenas um se avalia com habilidade básica. Em relação à frequência de uso, predominam respostas que indicam utilização “algumas vezes por semana” ou “algumas vezes por mês”, o que sugere que, embora as tecnologias estejam presentes no cotidiano docente, sua utilização ainda não ocorra de forma contínua e plenamente integrada ao planejamento pedagógico. Esses dados ficam mais evidentes na tabela abaixo:

Quadro 09 – Autopercepção docente sobre domínio tecnológico e uso pedagógico

Variável	Respostas predominantes
Nível de domínio tecnológico	Intermediário (5) / Avançado (2)
Uso diário	Baixa ocorrência
Uso semanal	Predominante
Uso mensal ou esporádico	Frequente
Não utilizam tecnologias	Residual

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Embora os professores se percebam com domínio intermediário ou avançado, a frequência de uso indica que a tecnologia ainda não está plenamente integrada ao planejamento pedagógico, corroborando o modelo TPACK ao evidenciar a presença isolada do conhecimento tecnológico.

As respostas sobre as ferramentas utilizadas em sala de aula revelam o predomínio de recursos audiovisuais e plataformas digitais específicas, como vídeos, jogos educativos, *Google Classroom*, *Kahoot*, *Wordwall* e *Google Earth*. Um dos docentes relata que “com vídeos, quiz e TV, pude perceber que os alunos ficam mais atentos e participativos”, enquanto outro destaca o uso de “jogos educativos online e o *Google Earth*”, ressaltando que tais recursos despertam maior interesse dos alunos. Esses relatos indicam que o uso das tecnologias tende a privilegiar estratégias de engajamento, ainda que nem sempre acompanhadas de reflexão pedagógica sistematizada.

No que se refere à influência da educação digital na formação da identidade infantil, a maioria dos professores reconhece que o uso das tecnologias impacta o modo de pensar, de se expressar e de se relacionar das crianças, embora enfatize que esse impacto “depende da forma de uso”. Essa percepção aparece de forma recorrente nas respostas, como na afirmação: “pode-se perceber por meio de experiências reais que a tecnologia influencia a autonomia, mas depende da orientação”, evidenciando a centralidade da mediação docente nos processos formativos.

Ao abordar especificamente o contato precoce das crianças com recursos digitais, os docentes expressam percepções ambivalentes. Alguns destacam aspectos positivos, como “percebo que esse contato precoce as tornam aceitáveis às novas experiências”, enquanto outros manifestam preocupações relacionadas à linguagem e à leitura, como na fala: “a não terem hábito de leitura, pois a tecnologia chama mais atenção”. Esses dados reforçam a compreensão de que os processos de identidade digital não ocorrem de forma espontânea, mas são atravessados por mediações pedagógicas, culturais e institucionais.

Entre os principais desafios enfrentados pelos professores ao trabalhar com crianças consideradas nativas digitais, destacam-se a insuficiência de infraestrutura e as limitações institucionais. Uma das falas sintetiza esse cenário ao afirmar: “como a escola pública não está inserida verdadeiramente no mundo digital”, enquanto outros docentes apontam problemas de conectividade e de equipamentos, como “conexão com internet” e “equipamentos na escola”. Esses relatos confirmam que as condições objetivas influenciam diretamente as possibilidades de integração efetiva da educação digital.

Por fim, as respostas relacionadas à formação continuada evidenciam uma demanda clara por cursos que articulem o uso técnico das tecnologias às dimensões pedagógicas, avaliativas e formativas. Entre os temas sugeridos estão “como ensinar os alunos a usarem as tecnologias”, “ferramentas digitais do ensino”, “avaliação na educação digital” e “uso da tecnologia como auxílio da aprendizagem”. Esses dados legitimam a elaboração do Produto Educacional proposto nesta pesquisa e reforçam a conclusão de que a integração da educação digital no contexto investigado ocorre de forma desigual e fragmentada, reafirmando a centralidade do professor como mediador cultural e pedagógico dos processos de aprendizagem e de formação da cultura digital.

Quanto aos objetivos específicos 1 e 2, a partir da análise de Bourdieu, os resultados evidenciam que os professores atribuem relevância ao uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem. Todos os 9 participantes indicaram que as tecnologias contribuem, em diferentes níveis, para a aprendizagem dos alunos, o que revela um reconhecimento simbólico de sua legitimidade pedagógica no interior do campo escolar. Tal posicionamento pode ser interpretado como expressão de um *habitus docente* em processo de adaptação às exigências contemporâneas, marcado por disposições favoráveis ao uso das TDICs, ainda que nem sempre sustentadas por uma formação específica ou por condições materiais adequadas.

No entanto, quando se analisa a percepção dos docentes acerca da influência das tecnologias digitais nos processos formativos das crianças, observa-se uma compreensão menos homogênea. Parte dos professores considera essa influência neutra ou dependente da forma de uso (30%), enquanto outros a avaliam como positiva ou muito positiva (70%). Essa variação discursiva indica diferentes modos de apropriação do capital cultural e tecnológico, refletindo trajetórias profissionais e formativas distintas. Conforme Bourdieu, os agentes sociais interpretam as transformações do mundo social a partir de esquemas de percepção e apreciação socialmente construídos, o que explica a coexistência de posições ambivalentes diante da cultura digital.

No que se refere à contribuição da educação digital para o desenvolvimento da autonomia e da identidade digital dos alunos, a maioria dos docentes afirma percebê-la de forma frequente ou ocasional (70%), de acordo com a Escala de Likert. Tal resultado sugere que os professores reconhecem efeitos formativos associados ao uso das tecnologias, embora essa compreensão nem sempre esteja articulada a uma concepção ampliada de educação digital. Sob a perspectiva bourdieusiana, essa percepção pode ser entendida como resultado de

práticas pedagógicas que incorporam elementos digitais de forma pontual, sem que estes se constituam como princípios estruturantes do processo educativo.

As dificuldades relatadas pelos docentes ao trabalhar com crianças consideradas “nativas digitais” reforçam essa interpretação. Destacam-se desafios relacionados à falta de formação específica, à insuficiência ou inadequação dos recursos tecnológicos disponíveis, à limitação da infraestrutura escolar e ao uso predominantemente recreativo das tecnologias pelos alunos, como na resposta do professor: “Como a escola pública não está inserida verdadeiramente nesse mundo de tecnologia, nem sempre o professor consegue "competir" com o interesse dos alunos. Por vezes as crianças sabem muito mais que os professores. Eu mesmo já pedi para aluno me ajudar a montar um vídeo da turma no caput.”

Tais aspectos evidenciam as condições objetivas que estruturam o campo educacional e limitam as possibilidades de ação docente, contribuindo para a reprodução de práticas pedagógicas pouco integradas à educação digital, mesmo diante do reconhecimento de sua importância.

Ao definirem educação digital, os professores tendem a associá-la predominantemente ao uso pedagógico das tecnologias como recursos didáticos ou instrumentos de apoio ao ensino. Observa-se menor recorrência de menções a dimensões relacionadas à formação crítica, ética e identitária dos sujeitos no ambiente digital. Esta recorrência demonstra, como os autores Jenkins (2009), Buckingham (2007) e Livingstone (2012), já mencionados, expõe que a simples exposição das crianças às tecnologias digitais não garante a construção de uma formação crítica, autônoma ou reflexiva. Que há, sim, a necessidade de uma prática intencional na formação crítica, ética e identitária dos sujeitos no ambiente digital.

Pois, mesmo que os professores considerem a inserção da educação digital positiva, na maior parte, tal concepção predominantemente instrumental revela limites na compreensão do conceito, indicando que a educação digital ainda não é plenamente reconhecida como um componente transversal da formação integral da criança, mas como um recurso complementar às práticas tradicionais.

No que diz respeito ao contato precoce das crianças com recursos digitais, os docentes apontam tanto potencialidades quanto riscos. Entre as potencialidades, destacam-se o desenvolvimento da autonomia, da linguagem e da capacidade argumentativa; entre os riscos, a diminuição do interesse pela leitura e a dependência excessiva das tecnologias. Essa ambivalência reforça a necessidade de uma mediação pedagógica intencional, capaz de orientar os processos de construção da identidade digital das crianças. À luz da Sociologia

Reflexiva, compreende-se que tais processos não ocorrem de forma espontânea, mas são condicionados pelas práticas escolares, pelas disposições docentes e pelas estruturas sociais mais amplas.

Dessa forma, os dados indicam que, embora os professores reconheçam a relevância das tecnologias digitais no contexto educacional, a compreensão da educação digital ainda se apresenta de forma parcial e fragmentada. Tal cenário evidencia a necessidade de investimentos em formação continuada e em políticas institucionais que ampliem o capital cultural e tecnológico dos docentes, favorecendo práticas pedagógicas mais reflexivas e coerentes com as demandas da cultura digital contemporânea.

Ao buscar responder ao objetivo específico 2, os desafios que dificultam a inserção das TDICs na prática docente aparecem de forma recorrente e articulada nos relatos dos participantes. Entre os principais obstáculos, destacam-se a falta de orientação ou formação específica, a insuficiência e inadequação dos recursos tecnológicos, as dificuldades de acesso à internet, a ausência de apoio da gestão escolar e a sobrecarga de trabalho docente. Esses elementos evidenciam que os desafios não se restringem à dimensão individual, mas estão profundamente relacionados às estruturas institucionais e organizacionais do campo educacional.

Assim, as dificuldades enfrentadas pelos professores não podem ser interpretadas como falhas individuais, mas como efeitos das condições sociais de produção da prática docente.

Quadro 10 – Principais obstáculos à inserção das TDICs na prática docente

Obstáculo identificado	Frequência de menções (n=9)
Falta de orientação/formação específica	5
Falta/insuficiência de recursos tecnológicos	5
Sobrecarga de trabalho/falta de tempo	4
Inadequação de recursos (equipamentos antigos/danificados)	3
Falta de apoio da gestão escolar	3
Dificuldades de acesso/conectividade à internet	2
Resistência de alunos e/ou famílias	1
Ausência de formação continuada específica	1

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

A distribuição das menções evidencia que os principais obstáculos à inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) na prática docente concentram-se, sobretudo, na dimensão formativa e estrutural do campo educacional. A falta de orientação ou formação específica e a insuficiência de recursos tecnológicos aparecem

como os fatores mais recorrentes, seguidos pela sobrecarga de trabalho e pela inadequação dos equipamentos disponíveis.

Tais dados indicam que as dificuldades enfrentadas pelos docentes não se restringem à esfera individual ou à disposição pessoal para inovar, mas estão fortemente relacionadas às condições objetivas de produção da prática pedagógica. À luz da Sociologia Reflexiva de Bourdieu, esses elementos podem ser interpretados como limitações no capital cultural tecnológico e no capital material disponível no campo escolar, o que restringe as possibilidades de integração sistemática da educação digital ao planejamento e à rotina pedagógica, mesmo diante do reconhecimento de sua relevância formativa.

A análise também evidenciou a formação docente, que evidencia um dos principais desafios apontados pelos participantes. A maioria dos professores declarou não ter recebido formação, curso ou orientação formal para a inserção das TDICs na prática pedagógica. Esse dado revela uma lacuna significativa no processo de constituição do capital cultural tecnológico necessário à atuação no contexto da educação digital. Segundo Bourdieu, a ausência de capital específico limita as possibilidades de ação dos agentes no campo, contribuindo para a reprodução de práticas pedagógicas tradicionais, mesmo diante do reconhecimento da importância das tecnologias digitais.

Em relação aos recursos tecnológicos disponíveis nas escolas, os professores relataram a presença de equipamentos como computadores, projetores, acesso à internet e, em alguns casos, *tablets* e laboratórios de informática. Contudo, esses recursos são frequentemente descritos como insuficientes, desatualizados ou em condições inadequadas de uso. Tal situação evidencia a fragilidade das condições objetivas do campo escolar, especialmente no contexto da rede pública de ensino, restringindo as possibilidades de integração efetiva da educação digital às práticas pedagógicas. A precariedade da infraestrutura tecnológica atua, portanto, como um fator estruturante das limitações relatadas pelos docentes.

No que se refere à frequência de utilização das TDICs na prática docente, os dados indicam que o uso das tecnologias ocorre de forma regular, porém não plenamente integrado ao cotidiano escolar. A maioria dos professores afirmou utilizar recursos tecnológicos “algumas vezes por semana” ou “algumas vezes por mês”, enquanto um grupo menor relatou uso diário. Essa distribuição revela que, embora as tecnologias estejam presentes nas práticas pedagógicas, sua incorporação ocorre de maneira parcial e intermitente. À luz da sociologia bourdieusiana, tal cenário sugere a existência de um *habitus professional* em transição, no

qual as disposições favoráveis ao uso das tecnologias ainda não se converteram em práticas sistemáticas e estruturantes do trabalho docente.

No que se refere ao uso de ferramentas e plataformas digitais, os professores mencionaram a utilização de recursos como vídeos educativos, jogos pedagógicos, plataformas digitais e ambientes virtuais de aprendizagem. As experiências relatadas indicam impactos positivos no engajamento dos alunos, na participação em atividades e na diversificação das estratégias de ensino. No entanto, esses usos são descritos majoritariamente como pontuais e dependentes de iniciativas individuais, o que reforça a compreensão de que a integração da educação digital ainda não se encontra institucionalizada no cotidiano escolar.

Sendo assim, os dados revelam que os desafios enfrentados pelos docentes na integração da educação digital decorrem da tensão entre disposições favoráveis ao uso das tecnologias e limitações estruturais do campo educacional. À luz da Sociologia Reflexiva de Bourdieu, compreende-se que a superação desses desafios exige não apenas o desenvolvimento de competências individuais, mas a ampliação do capital cultural e tecnológico dos professores, associada a políticas públicas de formação continuada, melhoria da infraestrutura escolar e fortalecimento do apoio institucional.

Somente a partir dessa articulação será possível transformar o uso das TDICs em uma prática pedagógica crítica, sistemática e socialmente significativa no contexto da Educação Básica, criando condições pedagógicas potencialmente favoráveis a experiências formativas relacionadas à cultura digital e à constituição da identidade digital das crianças. Por conseguinte, os resultados dos dois objetivos se articulam ao evidenciar que a compreensão docente sobre educação digital (objetivo específico 1) é inseparável das condições concretas de sua implementação (objetivo específico 2).

Quanto mais limitadas são as oportunidades de formação, os recursos disponíveis e o apoio institucional, mais restrita tende a ser a apropriação conceitual e pedagógica da educação digital. Por outro lado, quando os docentes relatam experiências positivas com o uso de ferramentas digitais, ainda que pontuais, observa-se maior reconhecimento de seus impactos no engajamento, na autonomia e na participação dos alunos, o que sinaliza potencialidades formativas que permanecem subaproveitadas.

Assim, a articulação entre os objetivos específicos da pesquisa permite afirmar que os desafios identificados no processo de integração das TDICs não apenas dificultam a implementação da educação digital, mas também influenciam diretamente a forma como os professores a compreendem e a significam em suas práticas. A superação dessas limitações

exige a ampliação do capital cultural, tecnológico e pedagógico dos docentes, associada a políticas públicas de formação continuada, melhoria da infraestrutura escolar e fortalecimento do apoio institucional. Somente a partir dessa reconfiguração do campo educacional será possível consolidar uma educação digital que contribua efetivamente para a formação integral, a autonomia e a construção da identidade digital das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO 4 - O PRODUTO EDUCACIONAL

Este capítulo apresenta o Produto Educacional desenvolvido no âmbito desta pesquisa, concebido como uma materialização dos pressupostos teóricos e dos resultados empíricos analisados ao longo do estudo. Inserido na perspectiva da pesquisa aplicada, o produto assume a forma de um guia didático voltado à educação digital, com foco na formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, articulando conceitos, orientações pedagógicas e propostas de intervenção no contexto escolar.

Inicialmente, são descritos o processo de planejamento e desenvolvimento do Produto Educacional, evidenciando sua fundamentação nos conceitos de educação digital, cultura digital e individuação infantil. O guia foi estruturado de modo a oferecer subsídios teóricos e práticos aos docentes, incluindo referências à legislação educacional, como a Política Nacional de Educação Digital (PNED) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como orientações para o uso pedagógico das tecnologias digitais em sala de aula.

Na sequência, apresenta-se a organização e a estrutura do Produto Educacional, destacando seus principais componentes: conteúdos conceituais sobre educação digital e cultura digital, indicações de leituras e recursos tecnológicos, sugestões de práticas pedagógicas e atividades didáticas.

Ao final, o capítulo aborda os procedimentos de avaliação do Produto Educacional, considerando as percepções dos participantes da pesquisa quanto à sua relevância, aplicabilidade e potencial formativo. Também são discutidas as possibilidades de utilização do material no contexto escolar, evidenciando suas contribuições para a prática docente e para a promoção de uma educação digital crítica, reflexiva e alinhada às demandas da contemporaneidade.

4.1 Caracterização e construção do Produto Educacional

No âmbito dos mestrados profissionais da Área 46 - Ensino da CAPES, o Produto Educacional constitui uma exigência formal e uma expressão concreta da relação entre pesquisa e prática profissional. Diferentemente da produção exclusivamente científica, o Produto Educacional é definido como o resultado de um processo criativo orientado pela solução de problemas ou necessidades concretas no campo educativo, com potencial de uso

por professores e demais profissionais que atuam em contextos formais e não formais de ensino. Essa configuração normativa reforça que, na pesquisa em ensino, a produção técnica e tecnológica deve transcender a mera teorização e traduzir-se em propostas, materiais, processos ou ferramentas que façam interface direta com as práticas docentes no cotidiano escolar, contribuindo para a melhoria das experiências educativas e da formação profissional.

A área de avaliação ensina que produtos educacionais podem assumir múltiplas formas, como: materiais didáticos, propostas de ensino, objetos de aprendizagem, ambientes digitais, cursos de formação, tecnologias sociais, entre outros, desde que apresentem relevância, inovação e aplicabilidade no campo educacional. Essa pluralidade não só legitima a produção técnico-tecnológica como parte integrante da pesquisa em ensino, mas também aponta para a necessidade de articular rigor metodológico com impacto prático na realidade educacional, promovendo soluções que dialoguem com demandas concretas de professores e estudantes.

Em vista disso, o desenvolvimento do Produto Educacional²⁷ neste trabalho orienta-se pela meta de integrar saberes teóricos e práticas educativas mediadas por tecnologias, contribuindo para a formação de profissionais reflexivos e para o fortalecimento de competências digitais no contexto escolar (CAPES, 2019).

O Produto Educacional vinculado a esta dissertação trata-se de um guia, um material didático, no formato de e-book para professores que atuam nas séries de quarto e quinto ano do Ensino Fundamental - anos iniciais. O produto tem como nome “Guia didático: educação digital e cultura digital para professores de 4.º e 5.º anos do Ensino Fundamental - anos iniciais”.

A elaboração do Produto Educacional fundamentou-se diretamente nas necessidades e limitações identificadas durante a análise dos dados empíricos da pesquisa. As percepções docentes evidenciaram dificuldades relacionadas à formação continuada para o uso pedagógico das tecnologias digitais, à compreensão conceitual da educação digital e à escassez de recursos metodológicos voltados à integração crítica das TDICs nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, o guia digital foi concebido como resposta pedagógica às demandas identificadas no campo investigado, buscando oferecer subsídios

²⁷ O Produto Educacional desta pesquisa foi concebido prioritariamente como um guia introdutório de apoio à formação docente, reunindo fundamentos conceituais, referências formativas, sugestões pedagógicas e possibilidades de aplicação didática relacionadas à educação digital. Embora apresente propostas e encaminhamentos pedagógicos, o material não se estrutura como manual fechado de sequências didáticas, mas como instrumento flexível de apoio ao planejamento docente.

teóricos, metodológicos e práticos compatíveis com as condições institucionais observadas nas escolas participantes.

O propósito do Produto Educacional produzido foi promover reflexões e orientações acerca da educação digital, da cultura digital e das mediações pedagógicas relacionadas às experiências digitais infantis no contexto escolar, como também orientar e sugerir ferramentas digitais e leituras complementares para que os educadores possam ampliar e melhorar suas práticas escolares no ambiente educacional, de acordo com a realidade da instituição e dos alunos.

A elaboração deste Produto Educacional decorre diretamente dos resultados empíricos obtidos na presente pesquisa e das lacunas identificadas no processo de integração da educação digital no contexto investigado. Conforme evidenciado na análise dos dados, embora os docentes reconheçam a relevância das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no processo de ensino e aprendizagem, 66,7% declararam não ter recebido formação específica para sua inserção pedagógica, e os principais obstáculos mencionados concentram-se na falta de orientação formativa e na insuficiência de recursos estruturais.

Além disso, a análise das concepções docentes sobre educação digital revelou predominância de definições de caráter instrumental, nas quais as tecnologias são compreendidas prioritariamente como recursos de apoio didático, com menor incidência de abordagens que articulem dimensões críticas, éticas e identitárias da formação digital infantil. Essa constatação indica que a educação digital, no contexto pesquisado, ainda não se encontra plenamente consolidada como dimensão transversal da formação integral da criança.

À luz da Sociologia Reflexiva de Bourdieu, tal cenário pode ser compreendido como resultado de limitações no capital cultural tecnológico disponível aos docentes, associadas às condições objetivas do campo educacional. A ausência de formação sistemática e de políticas institucionais estruturadas contribui para a reprodução de práticas pedagógicas fragmentadas, ainda que permeadas por disposições favoráveis ao uso das tecnologias.

Nesse sentido, o Produto Educacional proposto não se configura como um material complementar ou desvinculado da investigação, mas como resposta formativa às demandas explicitadas pelos próprios participantes da pesquisa. As sugestões apresentadas pelos docentes quanto à necessidade de cursos que articulem uso técnico, avaliação na educação digital, orientação ética e desenvolvimento da autonomia discente reforçam a pertinência de um material estruturado que integre fundamentos teóricos, estratégias pedagógicas e possibilidades práticas de aplicação.

Do ponto de vista teórico, o Produto Educacional desenvolvido a partir da pesquisa ancora-se na articulação entre:

- a concepção de identidade como construção sociocultural;
- a noção de cultura digital;
- e a mediação pedagógica como elemento estruturante da formação crítica no ambiente digital.

Assim, o referido Produto Educacional busca contribuir para a ampliação do capital cultural tecnológico dos docentes, favorecendo práticas pedagógicas mais reflexivas e coerentes com as demandas da cultura digital contemporânea no contexto dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O público-alvo do Produto Educacional é destinado aos professores do Ensino Fundamental - anos iniciais -, que atuam em turmas de quarto e quinto ano, pois, por serem turmas mais avançadas do Ensino Fundamental I, possuem uma maturação biológica maior para a compreensão e construção de conhecimentos acerca da educação digital e da cultura digital. Além disso, os professores possuem em suas classes alunos que estão mais imersos no mundo digital, tornando assim uma possibilidade de enriquecimento do trabalho e construção de uma base mais sólida quanto ao uso das TDICs e como consumir, produzir e agir dentro e a partir da cultura digital.

Segundo Cordenonsi (2021), os guias enquadram-se na categoria de materiais didáticos, distinguindo-se, contudo, pela forma como seus objetivos são contextualizados. Trata-se de um material que apresenta, de maneira prática e objetiva, aplicações exemplificadas de um contexto específico, orientadas à resolução de um problema determinado. Ademais, o guia pode incorporar links para documentos complementares que ampliam as informações apresentadas, devendo sua extensão limitar-se a até 49 páginas.

O Guia foi planejado a partir de um esboço do conteúdo e da escolha da ferramenta de construção. Para o desenvolvimento do Produto Educacional, foi utilizada a ferramenta Canva para criação do Guia e seu *layout*. A escolha da ferramenta se deu pela praticidade de encontrar em um único lugar uma variedade de *layouts*, banco de imagens, fontes diversificadas e pela gratuidade da ferramenta pela versão educacional, na qual a pesquisadora já possuía domínio e conhecimento para o manuseio.

O planejamento do Guia se deu conforme a Figura 01 abaixo:

Figura 01 - Resumo do planejamento da construção do Guia

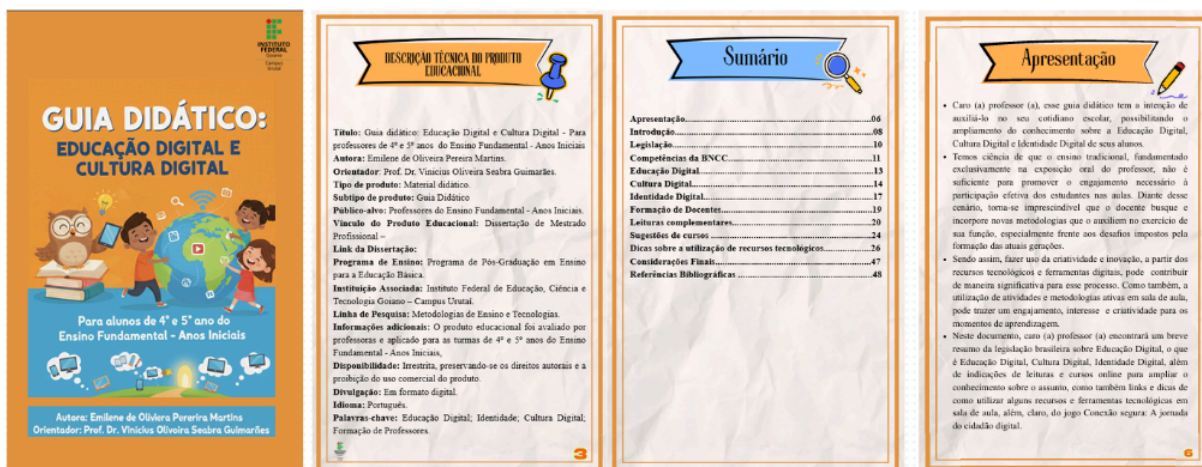


Fonte: Autora, 2026.

Durante a construção do Guia, buscou-se utilizar de cores, imagens e fontes que fossem atraentes para o leitor, como também de ferramentas que facilitasse que o leitor encontrasse com facilidade a informação a partir do click, ou seja, fosse direcionado para o conteúdo desejado em questão.

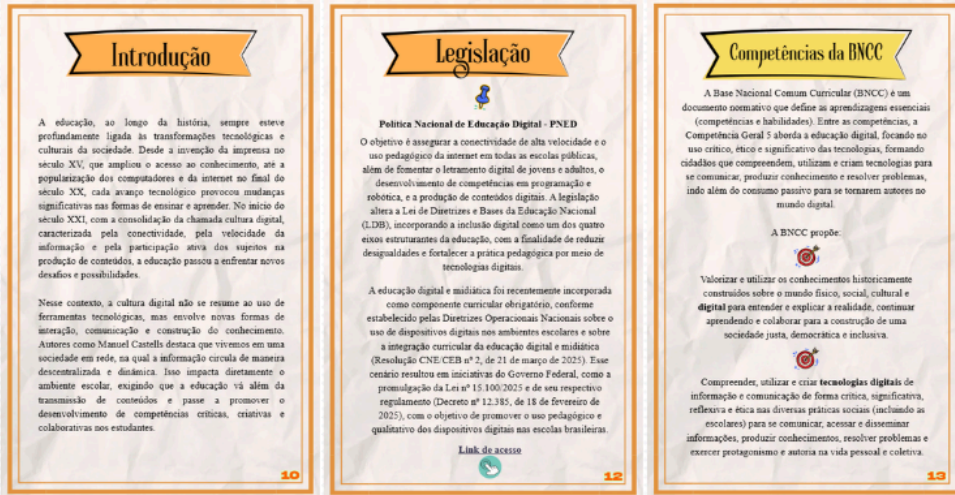
Nas figuras a seguir, há uma parte do que foi produzido como produto educacional:

Figura 02 - Capa, Descrição Técnica, Sumário e Apresentação



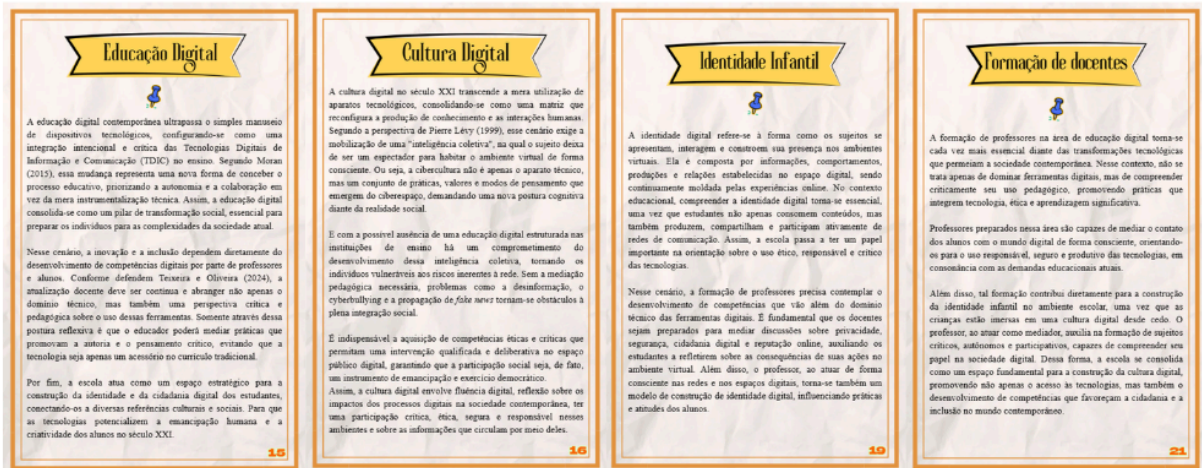
Fonte: Autora, 2026.

Figura 03 - Introdução, Legislação e Competências da BNCC



Fonte: Autora, 2026.

Figura 04 - Educação Digital, Cultura Digital, Identidade Infantil e Formação de docente



Fonte: Autora, 2026.

Na figura 05 abaixo, é demonstrado o que o produto educacional construído traz para os professores dos quartos e quintos anos, de acordo com a demanda apresentada no primeiro questionário aplicado. O produto visa preencher uma lacuna de formação docente quanto à educação digital, e compreendemos a partir dos dados obtidos que muitos professores não obtiveram por “n” motivos, e um deles é saber onde procurar. Pensando nisso, em atender tal demanda, buscamos a partir da construção do produto, realizar uma coletânea de dados para que os professores possam encontrar informações, formação e recursos sobre a temática com uma maior facilidade.

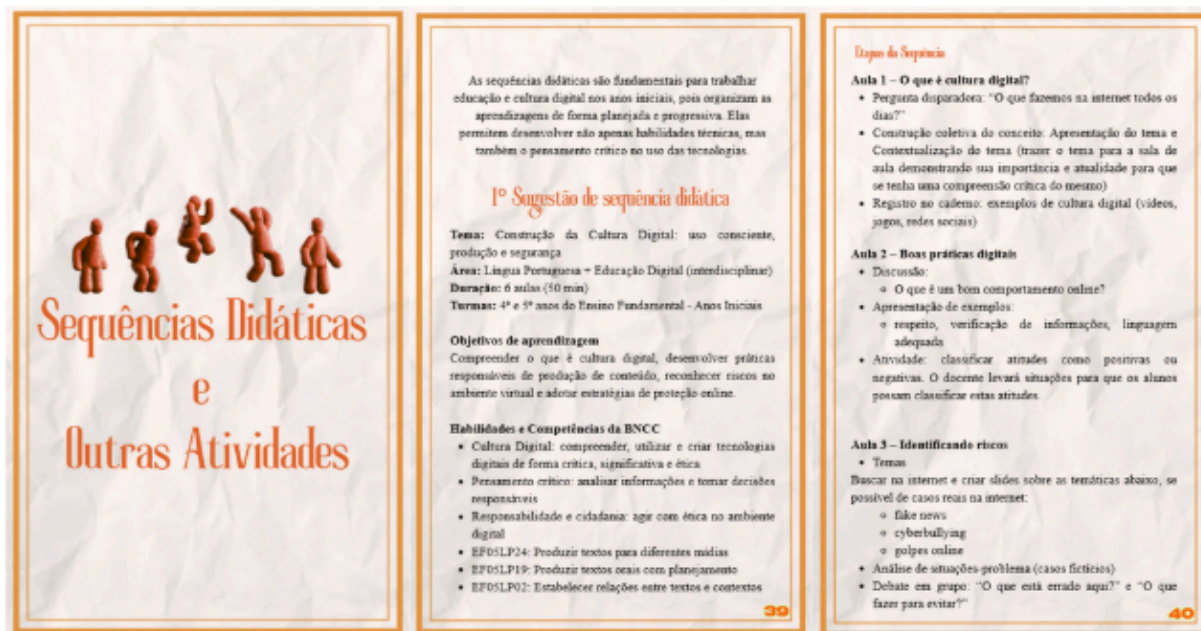
Figura 05 - Leituras, Sugestões de cursos, Recursos Tecnológicos e Produtos Educacionais



Fonte: Autora, 2026.

Além disso, dispusemos no produto, Sequências Didáticas para que o professor tenha esse recurso pedagógico para auxiliá-lo em sala de aula com os educandos, como é apresentado na figura 06.

Figura 06 - Sequências Didáticas



Fonte: Autora, 2026.

Encerramos o produto educacional com as considerações finais, que diante das transformações promovidas pela cultura digital, torna-se evidente que a educação precisa se

adaptar para acompanhar as novas formas de aprender, interagir e produzir conhecimento. A inserção consciente das tecnologias no contexto escolar, aliada à formação crítica de professores, contribui para a construção de práticas pedagógicas mais significativas e alinhadas à realidade dos estudantes, favorecendo o desenvolvimento de competências essenciais para a vida em sociedade.

Por tudo isso, entendemos que o Produto Educacional desenvolvido nesta pesquisa foi estruturado como um guia didático voltado à formação e ao apoio pedagógico de professores dos 4.º e 5.º anos do Ensino Fundamental - anos iniciais, tendo como eixo central a integração da Educação Digital e da Cultura Digital às práticas escolares. Diferentemente de um material meramente expositivo, o guia foi concebido como uma tecnologia educacional aplicada, organizada a partir de dimensões formativas, metodológicas e práticas articuladas às demandas identificadas na pesquisa de campo realizada com os docentes da rede municipal investigada.

Sua estrutura contempla fundamentos conceituais sobre educação digital, cultura digital, cidadania digital e identidade digital; apresentação de marcos legais e normativos, como a BNCC e a Política Nacional de Educação Digital; curadoria de leituras, cursos e materiais formativos; sugestões de recursos tecnológicos e ferramentas digitais; além de sequências didáticas e atividades pedagógicas voltadas ao desenvolvimento de competências digitais críticas, éticas e participativas no contexto escolar.

Destaca-se também que o produto também foi elaborado com foco na aplicabilidade pedagógica e na replicabilidade, permitindo que os professores adaptem as propostas às diferentes realidades escolares e aos recursos tecnológicos disponíveis em seus contextos institucionais. Em consonância com isso, o guia busca responder às fragilidades formativas identificadas na pesquisa, especialmente no que se refere à integração crítica das tecnologias digitais às práticas pedagógicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Entre as propostas desenvolvidas no material, destacam-se sequências didáticas interdisciplinares voltadas à segurança digital, combate às *fake news*, cidadania digital, ética no ambiente virtual e produção crítica de conteúdos digitais, articulando competências da BNCC, metodologias ativas e práticas colaborativas. O produto ainda incorpora sugestões de atividades autorais, como produção de *podcasts*, campanhas digitais escolares, simulações de redes sociais educativas e projetos de produção colaborativa, buscando promover experiências pedagógicas contextualizadas à cultura digital contemporânea.

Desta forma, as sequências didáticas elaboradas no Produto Educacional constituem um dos principais eixos de materialização prática da pesquisa, uma vez que traduzem os referenciais teóricos discutidos ao longo da dissertação em propostas pedagógicas aplicáveis ao cotidiano escolar. As atividades propostas articulam cultura digital, segurança online, cidadania digital, produção crítica de conteúdos e combate à desinformação, buscando favorecer práticas pedagógicas interdisciplinares alinhadas às competências gerais da BNCC e às demandas contemporâneas da Educação Digital.

4.2 Avaliação do Produto Educacional

A avaliação do Produto Educacional constituiu uma etapa fundamental deste estudo, permitindo identificar percepções iniciais acerca de sua pertinência, potencial formativo e possibilidades de aplicação no contexto investigado. Para a realização dessa etapa, foram convidados todos os professores da rede municipal, incluindo tanto aqueles que participaram da primeira fase da pesquisa quanto aqueles que não participaram, além dos docentes que ingressaram recentemente nas unidades escolares. Essa escolha metodológica visou ampliar o alcance da avaliação do Produto Educacional, possibilitando a incorporação de diferentes perspectivas e níveis de familiaridade com a temática da educação digital.

A aplicação do Produto Educacional foi marcada no contexto de uma Oficina de Educação Digital, via *Meet*, realizada no dia 26 de abril de 2026, às 19h, buscando atender a todos os professores que trabalham durante a manhã e à tarde. A oficina foi idealizada como um espaço formativo e dialógico, no qual os professores puderam conhecer, explorar e discutir o material, estabelecendo relações entre suas práticas pedagógicas e os desafios contemporâneos da inserção das tecnologias digitais no ambiente escolar.

Foi enviado convite via WhatsApp dos professores dos quartos e quintos anos do Ensino Fundamental - anos iniciais. Juntamente com o convite, foi enviado o Produto Educacional no formato de PDF e o link para a avaliação do produto educacional após apreciação do produto e da participação da oficina. Entretanto, apesar do envio de convites, inclusive para aqueles professores que participaram da primeira etapa, e de oferecer outro momento para a realização da Oficina Online, não houve interesse por parte dos professores em participarem. Apenas quatro professores se dispuseram a ler o produto educacional, avaliá-lo e preencher o questionário.

A adesão reduzida dos docentes à etapa de avaliação do Produto Educacional não deve ser interpretada apenas como uma limitação operacional da pesquisa, mas também como um dado analiticamente relevante acerca das condições objetivas que atravessam o trabalho docente no contexto investigado. Tal cenário dialoga diretamente com os resultados obtidos nos capítulos anteriores, especialmente no que se refere à sobrecarga de trabalho, às limitações estruturais das escolas e às dificuldades relacionadas à formação continuada para o uso pedagógico das tecnologias digitais.

Sob a perspectiva da Sociologia Reflexiva de Pierre Bourdieu, a baixa participação pode ser compreendida como expressão das condições materiais e simbólicas do campo educacional investigado. As disposições docentes em relação às tecnologias digitais e aos processos formativos não são construídas de maneira isolada, mas atravessadas por trajetórias profissionais, condições institucionais e formas desiguais de capital cultural e tecnológico. Nesse sentido, a própria dificuldade de engajamento em atividades formativas relacionadas à educação digital revela aspectos estruturais que impactam diretamente a inserção das tecnologias no cotidiano escolar.

Além disso, o fato de a oficina ter ocorrido em horário noturno, após a jornada regular de trabalho, evidencia as tensões entre as exigências de formação continuada e as condições concretas de exercício da docência na Educação Básica. Assim, a adesão parcial ao Produto Educacional não invalida sua relevância pedagógica, mas reforça a necessidade de compreender que a implementação de propostas relacionadas à educação digital depende não apenas do interesse individual dos professores, mas também de condições institucionais favoráveis à formação e ao desenvolvimento profissional docente.

No convite e no próprio produto, foi destacado que o Produto Educacional é fruto da pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional, evidenciando sua base teórica e empírica. Ressaltou-se que o objetivo do guia didático consiste em contribuir para a qualificação da prática docente, oferecendo subsídios que favoreçam melhores condições de inserção de professores e alunos no contexto da educação e da cultura digital.

A construção do Produto Educacional não ocorreu de maneira dissociada do percurso empírico da pesquisa, mas fundamentou-se diretamente nas demandas identificadas ao longo da investigação. Os dados obtidos nos questionários e nas observações realizadas nas escolas evidenciaram dificuldades recorrentes relacionadas à compreensão conceitual da educação digital, à integração pedagógica das TDICs, à limitação de recursos tecnológicos e à ausência de formação continuada voltada às práticas digitais no Ensino Fundamental.

Nesse contexto, o guia didático foi elaborado como uma tentativa de responder pedagogicamente às lacunas identificadas no campo investigado, buscando oferecer subsídios teóricos e metodológicos compatíveis com a realidade das escolas municipais participantes. A organização do material privilegiou estratégias de baixo custo tecnológico, propostas adaptáveis a diferentes contextos escolares e orientações voltadas à mediação crítica das tecnologias digitais, considerando as limitações infraestruturais observadas em parte significativa das unidades escolares.

Desse modo, o Produto Educacional não deve ser compreendido apenas como material complementar ou instrumento técnico, mas como desdobramento analítico da própria pesquisa, articulando as evidências empíricas às discussões teóricas desenvolvidas ao longo da dissertação. A construção do Produto Educacional dialoga diretamente com os referenciais teóricos apresentados nos capítulos anteriores, especialmente no que se refere à compreensão da educação digital como prática crítica e intencional, conforme discutido por autores como Moran, bem como à noção de cultura digital e inteligência coletiva, conforme Lévy. Além disso, articula-se às discussões sobre a formação da identidade infantil na contemporaneidade digital, evidenciando a centralidade da mediação pedagógica nesse processo.

Sob a perspectiva metodológica, o desenvolvimento e a aplicação do produto também se alinham à abordagem da Sociologia Reflexiva de Bourdieu, ao considerar as condições objetivas e subjetivas que permeiam a prática docente.

Os resultados obtidos dos professores indicaram uma avaliação positiva por parte dos participantes, que reconheceram o Produto Educacional como um recurso relevante para a formação docente e para o trabalho com a educação digital nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Destacou-se, especialmente, a pertinência das atividades propostas, o caráter acessível do material e a possibilidade de adaptação às diferentes realidades escolares.

Além disso, os professores apontaram que o guia didático apresenta potencial de reprodução em outros contextos educacionais, extrapolando a realidade específica do município de Pires do Rio/GO. Essa percepção reforça o caráter transferível do Produto Educacional, evidenciando sua contribuição não apenas local, mas também para outros cenários que enfrentam desafios semelhantes no que se refere à inserção da cultura digital na educação.

As avaliações realizadas pelos docentes participantes evidenciaram que o Produto Educacional foi percebido principalmente como um material de apoio à prática pedagógica, especialmente por apresentar linguagem acessível, organização didática e propostas

compatíveis com o cotidiano escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os participantes destacaram, sobretudo, a relevância das sequências didáticas, das sugestões de recursos digitais e das orientações relacionadas à mediação pedagógica no contexto da cultura digital.

Entretanto, as avaliações também indicaram, ainda que indiretamente, limites estruturais para a implementação mais ampla das propostas apresentadas no guia. Aspectos como escassez de equipamentos tecnológicos, dificuldades de conectividade, ausência de tempo institucional para planejamento e insuficiência de formação continuada apareceram como fatores que condicionam a efetiva integração da educação digital no cotidiano escolar. Assim, os dados reforçam que a utilização do Produto Educacional depende não apenas da disponibilidade do material, mas das condições concretas de trabalho docente e das políticas institucionais de formação e infraestrutura tecnológica.

Sob essa perspectiva, a análise das avaliações permite compreender que o Produto Educacional possui potencial formativo e aplicabilidade pedagógica, mas sua efetividade encontra-se diretamente relacionada às condições objetivas do contexto escolar investigado. Tal constatação dialoga com os referenciais teóricos mobilizados na pesquisa, especialmente com as discussões de Kenski (2013), Moran (2015) e Buckingham (2007), ao evidenciarem que a inserção crítica das tecnologias digitais na educação não depende exclusivamente da presença de recursos tecnológicos, mas da articulação entre formação docente, mediação pedagógica e condições institucionais adequadas.

Dessa forma, a avaliação do Produto Educacional evidencia que o material apresenta potencial de contribuição para práticas pedagógicas relacionadas à educação digital nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente ao oferecer subsídios teóricos e metodológicos contextualizados à realidade investigada. Contudo, os dados também demonstram que a implementação de propostas formativas relacionadas à cultura digital encontra limites que ultrapassam a dimensão individual do professor, envolvendo questões estruturais, institucionais e formativas que atravessam o campo educacional contemporâneo.

Por tudo isso, o Produto Educacional produzido não deve ser compreendido como solução isolada para os desafios identificados na pesquisa, mas como instrumento de apoio formativo inserido em um contexto mais amplo de disputas, desigualdades e condições objetivas relacionadas à integração das tecnologias digitais na escola pública. Nesse sentido, sua relevância reside não apenas nas orientações práticas apresentadas, mas também na possibilidade de fomentar reflexões críticas sobre a educação digital, a mediação pedagógica e

as condições necessárias para a construção de práticas educativas mais conscientes, participativas e socialmente situadas.

4.3 Possibilidades práticas de aplicação do Produto Educacional

A discussão acerca da abrangência e das possibilidades práticas de aplicação do Produto Educacional exige considerar não apenas seu potencial pedagógico, mas também as condições concretas que atravessam a inserção da educação digital no contexto da escola pública. Embora o guia didático tenha sido elaborado a partir das demandas identificadas nas escolas municipais de Pires do Rio/GO, sua análise não pode ser dissociada das limitações estruturais, formativas e institucionais evidenciadas ao longo da pesquisa. Nesse entendimento, a abrangência do produto deve ser compreendida de maneira contextualizada, reconhecendo simultaneamente suas potencialidades formativas e os limites objetivos que condicionam sua implementação em diferentes realidades educacionais.

Nesse sentido, a organização do guia didático, aliada à linguagem acessível e à articulação entre teoria e prática, possibilita sua apropriação por professores com diferentes níveis de familiaridade com as tecnologias digitais. Tal característica amplia seu alcance, tornando-o um instrumento viável tanto para contextos com maior infraestrutura tecnológica quanto para aqueles em que os recursos digitais ainda são limitados.

Os dados produzidos na investigação demonstraram que a integração da educação digital nas escolas participantes ocorre de maneira desigual e frequentemente limitada por fatores como escassez de equipamentos tecnológicos, ausência de espaços adequados, dificuldades de conectividade e insuficiência de formação continuada para os docentes. Tais elementos influenciaram diretamente a elaboração do Produto Educacional, que buscou priorizar propostas pedagógicas compatíveis com contextos escolares marcados por restrições infraestruturais e por diferentes níveis de familiaridade docente com as tecnologias digitais.

Assim, a abrangência do guia didático não decorre de uma suposta universalidade abstrata de suas propostas, mas da tentativa de construir um material flexível e adaptável às condições concretas observadas no campo investigado. A possibilidade de utilização em diferentes contextos escolares relaciona-se justamente à adoção de estratégias pedagógicas que não dependem exclusivamente de recursos tecnológicos sofisticados, permitindo adaptações segundo as condições institucionais de cada escola.

A abrangência do Produto Educacional também se manifesta na diversidade de conteúdos abordados, que incluem educação digital, cultura digital, cidadania digital, segurança na internet e formação da identidade no ambiente digital. Essa multiplicidade temática permite que o material seja utilizado de forma interdisciplinar, dialogando com diferentes componentes curriculares e contribuindo para a construção de práticas pedagógicas integradas.

Além disso, o guia apresenta possibilidades concretas de aplicação em sala de aula, especialmente por meio das atividades propostas e do uso de metodologias ativas. A utilização de recursos tecnológicos e ferramentas digitais sugeridas no material também amplia as possibilidades práticas de aplicação, permitindo que os professores adaptem suas aulas às demandas contemporâneas dos estudantes. Nesse contexto, o Produto Educacional contribui para a superação de práticas pedagógicas centradas exclusivamente na transmissão de conteúdos, favorecendo a construção de experiências de aprendizagem mais dinâmicas e interativas.

Do ponto de vista metodológico, a abrangência do Produto Educacional aproxima-se da noção de transferibilidade, própria das pesquisas qualitativas, e não de generalização universal dos resultados. Isso significa que o material pode apresentar potencial de aplicação em contextos educacionais que compartilhem características semelhantes às identificadas na pesquisa, especialmente em redes públicas marcadas por desafios relacionados à infraestrutura tecnológica, à formação docente e à integração pedagógica das tecnologias digitais.

Nesse entendimento, a possibilidade de utilização do guia em outros contextos depende da análise das especificidades locais, das condições institucionais disponíveis e das mediações realizadas pelos próprios docentes. Assim, não se pressupõe uma aplicação homogênea ou padronizada do Produto Educacional, mas sua adaptação crítica às diferentes realidades escolares.

Do ponto de vista teórico, a aplicabilidade do produto dialoga com as discussões apresentadas ao longo da dissertação, especialmente no que se refere à compreensão da educação digital como prática mediada e intencional. Ao incorporar princípios da cultura digital e da mediação pedagógica, o material contribui para a formação de sujeitos críticos e reflexivos, conforme defendido por autores que fundamentam este estudo.

Sob a perspectiva da formação docente, o Produto Educacional configura-se menos como instrumento técnico de operacionalização de tecnologias e mais como dispositivo formativo voltado à reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas na cultura digital. Os

resultados da pesquisa evidenciaram que muitos docentes reconhecem a relevância das tecnologias digitais para o ensino, mas enfrentam dificuldades relacionadas à formação continuada, à apropriação crítica das TDICs e às condições objetivas de trabalho no contexto escolar.

Nesse cenário, o guia didático busca contribuir para processos formativos que ultrapassem a dimensão instrumental do uso das tecnologias, incentivando práticas pedagógicas contextualizadas, reflexivas e socialmente situadas. Sua utilização em cursos de formação inicial e continuada pode favorecer discussões acerca da mediação pedagógica, da cultura digital, do letramento digital e das condições institucionais necessárias para a integração significativa das tecnologias na Educação Básica.

A possibilidade de adaptação do material constitui outro aspecto relevante de sua abrangência. O guia pode ser ajustado segundo as especificidades de cada contexto escolar, considerando fatores como faixa etária dos estudantes, disponibilidade de recursos tecnológicos e objetivos pedagógicos. Essa flexibilidade reforça seu caráter dinâmico e sua adequação a diferentes cenários educacionais.

Ademais, o Produto Educacional apresenta potencial para contribuir com a implementação de políticas públicas voltadas à educação digital, ao dialogar com diretrizes como a Base Nacional Comum Curricular e a Política Nacional de Educação Digital. Sob essa perspectiva, sua aplicação pode auxiliar as instituições escolares no alinhamento de suas práticas pedagógicas às orientações normativas vigentes.

Entretanto, é necessário reconhecer que o alcance do Produto Educacional encontra limites que ultrapassam a disponibilidade do material em si. Conforme evidenciado nos capítulos anteriores, a integração da educação digital depende de fatores estruturais mais amplos, incluindo políticas institucionais de formação continuada, acesso a equipamentos tecnológicos, condições adequadas de conectividade e tempo pedagógico para planejamento e desenvolvimento das atividades propostas.

Além disso, a própria adesão parcial dos docentes às etapas de avaliação do produto revela que iniciativas formativas relacionadas às tecnologias digitais enfrentam desafios vinculados à sobrecarga de trabalho e às dinâmicas institucionais presentes no cotidiano escolar. Assim, a efetividade do Produto Educacional não pode ser analisada de maneira isolada, mas articulada às condições concretas de exercício da docência na escola pública contemporânea.

Desse modo, a abrangência do Produto Educacional relaciona-se à sua capacidade de fomentar reflexões e práticas pedagógicas voltadas à educação digital em contextos escolares marcados por diferentes condições institucionais e níveis de inserção tecnológica. Mais do que oferecer modelos prontos de utilização das tecnologias, o material busca contribuir para a construção de mediações pedagógicas críticas, contextualizadas e compatíveis com as demandas contemporâneas da Educação Básica.

À vista disso, o guia didático constitui um desdobramento formativo da própria pesquisa, articulando referenciais teóricos, dados empíricos e propostas pedagógicas construídas a partir das condições observadas no campo investigado. Sua relevância reside, portanto, não apenas nas atividades propostas, mas na possibilidade de estimular processos de reflexão docente acerca da cultura digital, das desigualdades tecnológicas e das condições necessárias para a integração significativa da educação digital no espaço escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar as percepções docentes e as condições institucionais relacionadas à integração da educação digital nas práticas pedagógicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Pires do Rio/GO. Ao longo da investigação, buscou-se articular dimensões teóricas, empíricas e aplicadas, compreendendo a educação digital como um fenômeno inserido nas transformações sociotécnicas que atravessam o contexto educacional contemporâneo. Nesse percurso, a pesquisa procurou evidenciar como fatores relacionados à formação docente, às condições estruturais das escolas e às mediações pedagógicas influenciam as formas de inserção das tecnologias digitais no cotidiano escolar.

Partiu-se da compreensão de que a escola, enquanto espaço de mediação cultural, encontra-se tensionada por processos de digitalização que reconfiguram as formas de acesso ao conhecimento, de interação social e de construção de sentidos. Nesse cenário, a educação digital não pode ser reduzida ao uso instrumental de tecnologias, mas deve ser compreendida como prática pedagógica intencional, atravessada por dimensões culturais, sociais e políticas.

Os resultados desta pesquisa devem ser compreendidos à luz das delimitações metodológicas adotadas. Considerando que os sujeitos investigados foram exclusivamente docentes, as discussões relacionadas à identidade infantil e às experiências das crianças na cultura digital assumem caráter interpretativo e inferencial, construídas a partir das mediações pedagógicas e das condições institucionais observadas no contexto escolar investigado.

Os resultados da pesquisa evidenciam que os professores reconhecem a relevância das tecnologias digitais para o processo de ensino e aprendizagem, atribuindo a elas potencial formativo significativo, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da autonomia, da expressão e das formas de interação das crianças. Esse reconhecimento indica a presença de disposições favoráveis à incorporação das tecnologias no contexto escolar.

Entretanto, tal disposição não se materializa de forma consistente em práticas pedagógicas estruturadas, evidenciando um descompasso entre o reconhecimento da importância das tecnologias e sua efetiva integração no cotidiano escolar. Esse descompasso constitui um dos principais achados da pesquisa e revela a complexidade do processo de inserção da educação digital na Educação Básica.

Os dados analisados permitem compreender que a integração da educação digital no contexto investigado não ocorre de maneira homogênea, sendo atravessada por desigualdades estruturais, limitações formativas e diferentes disposições docentes diante das tecnologias. Mais do que uma questão exclusivamente técnica, a inserção das TDICs revela tensões relacionadas às condições concretas de trabalho, às trajetórias profissionais e às formas pelas quais a cultura digital é percebida no interior do campo educacional.

A análise dos dados permitiu compreender que esse cenário não pode ser explicado apenas a partir da ação individual dos docentes, mas deve ser interpretado à luz das condições estruturais que configuram o campo educacional. Nesse entendimento, a Sociologia Reflexiva de Pierre Bourdieu mostrou-se fundamental para compreender as relações entre disposições docentes e condicionantes institucionais.

Sob essa perspectiva, as práticas pedagógicas relacionadas à educação digital são atravessadas pelo habitus docente, isto é, por esquemas de percepção, pensamento e ação construídos ao longo das trajetórias formativas e profissionais dos professores. Esses esquemas tendem a reproduzir formas tradicionais de ensino, especialmente quando não são tensionados por processos formativos consistentes.

Além disso, a pesquisa evidenciou que a distribuição desigual de capitais no campo educacional, particularmente o capital tecnológico e o capital formativo, influencia diretamente a capacidade dos docentes de integrar a educação digital em suas práticas. Tal constatação reforça a ideia de que a inserção das tecnologias na escola não ocorre em condições homogêneas, sendo marcada por assimetrias estruturais.

Nesse contexto, a integração da educação digital configura-se como um processo tensionado entre disposições favoráveis e limitações objetivas, o que evidencia que a prática docente não pode ser compreendida de forma isolada, mas como resultado da relação entre agente e estrutura. Essa tensão constitui um elemento central para a compreensão dos limites e possibilidades da educação digital no contexto investigado.

Do ponto de vista metodológico, a adoção de uma abordagem qualitativa, apoiada por dados quantitativos, permitiu captar as percepções docentes e relacioná-las às condições institucionais observadas, possibilitando uma análise mais abrangente do fenômeno. A utilização da Análise de Conteúdo, conforme Bardin, contribuiu para a sistematização e interpretação dos dados, permitindo identificar categorias relevantes para a compreensão do problema de pesquisa.

A combinação entre questionários e observação das estruturas escolares possibilitou não apenas acessar o discurso dos professores, mas também confrontá-lo com as condições materiais de funcionamento das escolas, evidenciando a existência de limitações que impactam diretamente a prática pedagógica. Nesse sentido, os dados revelam que a integração da educação digital não depende exclusivamente da disposição dos professores, mas está condicionada por fatores como infraestrutura tecnológica, acesso a recursos, políticas institucionais e oportunidades de formação continuada.

A análise evidencia, portanto, que há uma relação direta entre as condições objetivas do campo educacional e as possibilidades de construção de práticas pedagógicas voltadas à educação digital, reforçando a necessidade de políticas públicas que atuem de forma estruturante nesse processo. Sob essa perspectiva, torna-se imprescindível que tais políticas considerem não apenas a ampliação do acesso às tecnologias, mas também o fortalecimento da formação docente e das condições institucionais de trabalho. Ademais, a ausência de intervenções estruturantes tende a perpetuar desigualdades no interior do campo educacional, limitando a consolidação de práticas pedagógicas críticas e socialmente referenciadas no âmbito da cultura digital.

No que se refere à formação da identidade infantil, a pesquisa aponta que as experiências digitais constituem um dos principais espaços de construção de sentidos na contemporaneidade, influenciando as formas de expressão, interação e reconhecimento social das crianças. Nesse cenário, a identidade infantil passa a ser construída também em ambientes digitais, mediados por plataformas, algoritmos e dinâmicas de visibilidade, o que demanda uma mediação pedagógica qualificada por parte da escola.

A ausência ou fragilidade dessa mediação pode resultar em processos formativos limitados, nos quais a criança se relaciona com o ambiente digital de forma pouco crítica, reproduzindo lógicas de consumo, validação social e exposição. Dessa forma, a educação digital assume papel relevante nos processos formativos infantis, ao favorecer a reflexão crítica sobre essas dinâmicas e a construção de uma relação mais consciente, ética e reflexiva com as tecnologias digitais.

Os resultados desta investigação não permitem afirmar relações causais diretas entre o uso das tecnologias digitais e os processos de formação identitária infantil, uma vez que a pesquisa concentrou-se nas percepções docentes e nas condições institucionais do contexto escolar investigado. Entretanto, os dados produzidos permitem compreender como as mediações pedagógicas, a formação docente e a infraestrutura tecnológica podem criar

condições favoráveis, ou limitadoras, para experiências educativas relacionadas à cultura digital nos anos iniciais do Ensino Fundamental. À vista disso, a pesquisa contribui para ampliar as discussões sobre educação digital na Educação Básica, reconhecendo os limites e possibilidades das práticas pedagógicas em contextos tecnologicamente mediados.

A pesquisa demonstra que, embora os professores reconheçam a importância dessa mediação, encontram dificuldades em operacionalizá-la em suas práticas, o que reforça a necessidade de ações formativas mais consistentes e contextualizadas. Nesse contexto, o Produto Educacional desenvolvido nesta pesquisa foi concebido como resposta às lacunas identificadas, buscando oferecer subsídios teóricos e práticos para a integração da educação digital no cotidiano escolar.

Estruturado como um guia didático em formato e-book, o produto articula conceitos, orientações pedagógicas e propostas de atividades, visando apoiar o professor na construção de práticas mais alinhadas às demandas da cultura digital. Sua elaboração fundamenta-se nos referenciais teóricos discutidos ao longo da dissertação e nos dados empíricos produzidos, o que lhe confere coerência e pertinência em relação ao contexto investigado.

Nesse contexto, o Produto Educacional desenvolvido buscou responder às demandas identificadas na investigação, estruturando-se como uma tecnologia educacional aplicada voltada à formação e ao apoio pedagógico de professores. O guia didático elaborado reúne fundamentos conceituais, marcos normativos, recursos tecnológicos, sugestões formativas, sequências didáticas e propostas de atividades interdisciplinares relacionadas à cidadania digital, segurança online, produção crítica de conteúdos e uso ético das tecnologias digitais. Assim, o produto procura contribuir para a integração mais crítica, contextualizada e participativa da educação digital no cotidiano escolar.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que, embora os docentes reconheçam a relevância da educação digital e da cultura digital no contexto escolar contemporâneo, ainda persistem desafios relacionados à formação continuada, à integração pedagógica crítica das tecnologias digitais e às condições institucionais para implementação dessas práticas nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Observou-se que, em muitos casos, o uso das tecnologias ocorre de maneira predominantemente instrumental, demonstrando a necessidade de ampliação de espaços formativos que articulem aspectos técnicos, pedagógicos, éticos e críticos da cultura digital.

Conclui-se que a presença das tecnologias digitais na escola não altera, por si só, as práticas pedagógicas nem garante processos formativos críticos. A potencialidade educativa

das TDICs depende das formas pelas quais são apropriadas pedagogicamente, das condições institucionais disponíveis e das mediações realizadas pelos docentes no interior do contexto escolar.

A partir disso tudo, fica latente que esta pesquisa contribui para o campo da educação ao evidenciar que a educação digital deve ser compreendida como dimensão constitutiva da formação contemporânea, exigindo articulação entre políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas. Ao mesmo tempo, aponta para a necessidade de novas investigações que aprofundem a compreensão sobre as relações entre cultura digital, identidade infantil e mediação pedagógica, ampliando o debate sobre os desafios e possibilidades da educação na sociedade digital.

Logo, espera-se que esta pesquisa e o Produto Educacional desenvolvido possam contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais críticas, éticas e reflexivas diante das demandas da cultura digital contemporânea, além de incentivar novas investigações acerca da formação docente, das mediações pedagógicas e das experiências digitais vivenciadas por crianças no contexto da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. Formação de professores na cultura digital: repensando objetivos, conteúdos e métodos. In: ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. (org.). *Formação de professores na cultura digital*. São Paulo: Avercamp, 2012. p. 13–28.
- ALMEIDA, M. E. B. *Inclusão digital do professor: formação e prática pedagógica*. São Paulo: Articulação, 2004.
- ALMEIDA, M. E. B.; BORGES, M. A. F.; FRANÇA, G. F. O uso das tecnologias móveis na escola: uma nova forma de organização do trabalho pedagógico. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO – ENDIPE, 16., 2012, Campinas. Anais [...]. Campinas: UNICAMP, 2012.
- ATANAZIO, A.; CLEITE, A. E. Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e a Formação de Professores: tendências de pesquisa. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 88-103, 2018.
- BARBOSA, G. C.; et al. *Tecnologias Digitais: Possibilidades e desafios na Educação Infantil*. ESUD 2014 – XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior à Distância. UNIREDE. Florianópolis, 2014.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, P. *The Logic of Practice*. Stanford: Stanford University Press, 1990.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes, 1977.
- BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. J. D.; PASSERON, J.-C. *Rational Choice Theory and Sociological Theory: Cultural Reports*. Cambridge: Polity Press, 1991.
- BRASIL. *Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 jan. 2026.
- BRASIL. *Decreto nº 9.204, de 23 de novembro de 2017*. Institui o Programa de Inovação Educação Conectada e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 jan. 2026.
- BRASIL. *Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023*. Institui a Política Nacional de Educação Digital. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 jan. 2023. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 jan. 2026.
- BRASIL. *Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023*. Institui Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Disponível em:

<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1733879623/lei-14533-23>. Acesso em: 18 maio 2025

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

BUCKINGHAM, D. *Beyond technology: children's learning in the age of digital culture*. Cambridge: Polity Press, 2007.

BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização . *Educação e Realidade* , Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, 2010. Disponível em:< <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13077/10270>>. Acesso em: 02 fevereiro 2026

BUZATO, M. E. K. Letramento digital: um lugar para pensar em internet, educação e oportunidades. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EDUCAREDE, 3., São Paulo, 2006. Anais... São Paulo: CENPEC, 2006.

BUZATO, M. E. K. Cultura digital e apropriação docente: apontamentos para uma educação 2.0. *Educação em Revista* , Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 283-304, 2010.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede: A era da informação: economia, sociedade e cultura*. V. 1. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI.br). *TIC Educação 2022: pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras*. São Paulo: CGI.br, 2023. Disponível em: <https://cetic.br>. Acesso em: 10 janeiro 2026.

COPPI, M. *et al.* O uso de tecnologias digitais em educação: caminhos de futuro para uma educação digital. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 17, e19842, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092022000100113&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 abr. 2025.

CORDENONSI, A. Z. Artefatos Técnicos e Tecnológicos: Identificação e Cadastro. Santa Maria, 2021. *Relatórios Técnicos do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede*, v. 3., n.1. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/517/2021/06/PPGTER.DIR_.24.2021.TEC_-1.pdf. Acesso em 18 jan 2026

CORSARO, William A. *Sociologia da infância*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, S. R.; DUQUEVIZ, B. C.; PEDROZA, R. L. S. Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 603-610, 2015.

DALMORO, M.; VIEIRA, K. M. Dilemas na construção de escalas tipo Likert: o número de itens e a disposição visual influenciam os resultados? *Revista Gestão Organizacional*, v. 6, n. esp, p. 161-174, 2013.

DE SOUZA, M. C. Educação digital: a base para a construção da cidadania digital. In: QUE DESAFIOS À CIDADANIA EUROPEIA NO SÉCULO XXI? *What challenges to European citizenship in the 21st century?*. 2018. p. 57.

FANTIN, M. Múltiplas faces da infância na contemporaneidade: consumos, práticas e pertencimentos na cultura digital. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 596-610, set. 2016.

FERREIRA, J. L. Cultura Digital e Formação de Professores: uma análise a partir da perspectiva dos discentes da Licenciatura em Pedagogia. *Educar em Revista*, v. 36, p. e75857, 2020.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. *Educação em Revista*, v. 26, p. 335-352, 2010.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOÉS, M. S.; TEIXEIRA, M. S. Arte e cultura digital na educação infantil: a galáxia na palma da mão. *Olhar de Professor*, v. 24, p. 1–20, 2021.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pires do Rio (GO). *Cidades e Estados*. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/pires-do-rio/panorama>. Acesso em: 10 jan. 2026.

JENKINS, H. *Cultura da convergência*. Tradução de Susana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2009.

JUNG, C. G. *O desenvolvimento da personalidade*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. (Obras completas, v. 17).

JUNG, C. G. *O eu e o inconsciente*. Petrópolis: Vozes, 1978.

JUNG, Carl Gustav. *Os arquétipos e o inconsciente coletivo*. Petrópolis: Vozes, 2013.

KENSKI, V. M. *Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação*. 8. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

LANKSHEAR, C. *Literacy, schooling and revolution*. New York: The Falmer Press, 1987.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, Michele. *Digital literacies: concepts, policies and practices*. New York: Peter Lang, 2008.

LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIVINGSTONE, Sonia. *Children and the internet: great expectations, challenging realities*. Cambridge: Polity Press, 2012.

MACEDO, N. D. *Iniciação à pesquisa bibliográfica: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa*. São Paulo: Loyola, 1995.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2010.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, v. 108, n. 6, p. 1017–1054, 2006. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>. Acesso em: 21 maio 2025.

MORAN, J. M. *A educação que desejamos: novas perspectivas sobre a educação*. Campinas: Papirus, 2015.

MORAN, J. M. *A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. Campinas: Papirus, 2007.

MORAN, J. M. *Desafios na comunicação pessoal*. São Paulo: Paulinas, 2013.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. *Caderno de Pesquisas em Administração*, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 1-5, jul./dez. 1996. Disponível em: http://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa_Qualitativa.pdf. Acesso em: 17 novembro 2025.

PEREIRA, Emilene. de O; GUIMARÃES, V. O. S. Educação digital no Ensino Fundamental: desafios estruturais e formação docente na rede municipal de Pires do Rio/GO. *Revista Científica Eletrônica da Faculdade de Piracanjuba*, v. 5, n. 8, jan./jun. 2025b.

PEREIRA, Emilene. de O; GUIMARÃES, Vinicius O. Seabra. Educação digital e formação da identidade na infância: mediações pedagógicas na cultura digital. *Linha Mestra*, v. 19, n. 57, p. 52–64, set./dez. 2025a.

PEREIRA, Emilene. de O; GUIMARÃES, Vinicius O. Seabra. Tecnologias digitais e formação docente na Educação Básica. In: AMORIM, Ana Vitória Damasceno; FRANÇA-CARVALHO, Antonia Dalva; OLIVEIRA, Denise Claudete Bezerra de (org.). *Educação na Cultura Digital: reflexões, desafios e propostas de ensino*. Itapiranga, SC: Schreibern, 2025c. p. 07-19.

PEREIRA, Emilene. de O; GUIMARÃES, Vinicius. O. Seabra. Individuação digital e inteligência artificial generativa na Educação Básica: mediações éticas, pedagógicas e tecnológicas na formação da identidade infantil. *Devir Educação, [S. l.]*, v. 10, n. 1, p. e1156, 2026.

PIAGET, J. A teoria de Piaget. In: MUSSEN, P. H. (org.). *Psicologia da criança: desenvolvimento cognitivo*. São Paulo: E.P.U., v. 4, p. 71–117, 1975.

PIAGET, J. *Desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Alegre: UFRGS/FACED/DEBAS, 1995.

PORTES, C. S. V. *et al.* O papel das tecnologias digitais na formação de professores: oportunidades e desafios dos ambientes virtuais de aprendizagem. *ARACÊ*, [S. l.], v. 3, p. 9302–9316, 2024. DOI: 10.56238/arev6n3-295. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/1566>. Acesso em: 17 maio 2025.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, v. 9, n. 5, p. 1–6, 2001.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, v. 9, n. 5, p. 1–6, 2001.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD); INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA); FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO (FJP). *Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil*: Pires do Rio (GO). Brasília: PNUD; Ipea; FJP, 2013. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br>. Acesso em: 10 jan. 2026.

QUEIROZ, M. S.; PAIXÃO, R. de A. O uso das tecnologias digitais na Educação Básica: uma pesquisa bibliográfica sobre o uso das tecnologias digitais e seus elementos em favor da aprendizagem. *Revista Acadêmica Caderno de Diálogos*, v. 4, p. 68–79, 2023. Disponível em: <https://periodicos.faculdefamart.edu.br/index.php/cadernodedialogos/article/view/110>. Acesso em: 09 fevereiro 2026.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (org.). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008.

SARMENTO, M. J. (org.). *A infância como categoria social*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança, 2004.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista brasileira de história & ciências sociais*, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009. Disponível em <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em 20 jan. 2026.

SEABRA, Vinicius. *Plataformização da Aprendizagem: Educação, Algoritmos e Mediação Pedagógica na Cultura Digital*. Piracanjuba: Editora FAP, 2026.

SETZER, V. W. *A criança e o computador: impactos biopsicológicos do uso precoce das tecnologias digitais*. Campinas: Papyrus, 2008.

SILVA, L. M.; MATIAS, N. F. A.; SILVA, R. M.; SANTOS, M. P. M. A era digital da educação: impactos e transformações no âmbito educacional sob a ótica dos professores. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, [S. l.], v. 10, n. 9, p.

3877–3891, 2024. DOI: 10.51891/rease.v10i9.15859. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/15859>. Acesso em: 17 maio 2025.

SOUZA, J. S.; BONILLA, M. H. S. A cultura digital na formação de professores. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 7, n. 14, p. 23-34, 2014.

SOUZA, V. V. S. Letramento digital e formação de professores. *Revista Língua Escrita*, n. 2, p. 55-69, dez. 2007.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

UNESCO. *Educação na era digital*. Paris: UNESCO, 2020.

VALENTE, J. A. *Formação de professores e tecnologia: uma abordagem crítica*. Campinas: Unicamp, 2019.

VALLETTA, D. Educação digital brasileira: possibilidades e desafios. *Reunião Científica Regional da ANPED*, v. 21, p. 1–12, 2016.

ANEXOS

ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)²⁸

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA GOIANO -
IFGOIANO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO DIGITAL E FORMAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA INFÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS E DESAFIOS TECNOLÓGICOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Pesquisador: EMILENE DE OLIVEIRA PEREIRA MARTINS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 89831925.4.0000.0036

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.769.469

Apresentação do Projeto:

Relata-se: Esta pesquisa visa reunir elementos e reflexões sobre educação digital, suas vantagens, desafios e impactos na prática docente, especialmente nas instituições públicas de ensino. Considerando as novas expectativas, os novos desafios que o sistema escolar e os professores, que por sua vez, muitos são imigrantes digitais, enfrentam, especialmente as escolas públicas, desde o início da pandemia da COVID-19, compreende-se a importância de novas competências pedagógicas que são exigidas pelo universo digital, estas que impactam a maneira tradicional de educação. O estudo traz também considerações sobre o uso e sua implementação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na prática docente, como também o desafio de garantir formação docente de qualidade e infraestrutura adequada nas instituições de ensino que permita tanto docentes quanto discentes o aprimoramento do uso ético e moral das TIC. As práticas tradicionais de sala de aula devem ser aperfeiçoadas com atitudes renovadas, no intuito de adquirir novas competências para atuarem de forma dinâmica, crítica e reflexiva na era digital. Por fim, como a implementação da educação digital na prática docente pode contribuir para a alfabetização e letramento digital dos alunos das escolas públicas, expandindo o conhecimento da cultura digital de crianças consideradas nativas digitais. Com programação para iniciar, após aprovação do Comitê de Ética (CEP). Espera-se, após a coleta e análise dos dados, conhecer com mais clareza as

Endereço: Rua 88, nº280, Prédio SIASS, andar térreo
Bairro: Setor Sul **CEP:** 74.085-010
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)99226-3661 **Fax:** (62)3605-3661 **E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br

Página 01 de 10

²⁸ O projeto submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) apresentou versão preliminar do título, do problema de pesquisa e dos objetivos da investigação. Durante o desenvolvimento da dissertação, tais elementos passaram por ajustes de delimitação teórico-metodológica e refinamento analítico, sem alteração dos participantes, dos procedimentos metodológicos, dos instrumentos de coleta de dados ou dos aspectos éticos da pesquisa.

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA GOIANO -
IFGOIANO



Continuação do Parecer: 7.769.469

contribuições do ensino de noções jurídicas constitucionais nessa etapa educacional e construir um produto educacional que contribua para seu alcance. ;

Objetivo da Pesquisa:

;Objetivo geral

Compreender como as escolas municipais de Pires do Rio-GO integram a educação digital, o uso das tecnologias digitais em sala de aula e como os professores enxergam a importância das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na formação da identidade infantil de crianças consideradas nativas digitais.

Objetivos específicos

Realizar um levantamento com os professores sobre o uso de recursos tecnológicos nas turmas de quarto e quinto anos do Ensino Fundamental 1.

Identificar na rede de ensino público quais são os recursos tecnológicos que as escolas possuem para utilização no cotidiano escolar.

Reconhecer quais os possíveis desafios que os professores possuem em integrar a educação digital e a utilização das TIC.

Compreender se os professores entendem o que é educação digital e como isso influencia na formação integral da criança, especialmente no âmbito digital.

Produzir um guia de orientação para docentes explicando o que é educação digital, as possibilidades do uso das TIC e como contribuir para a formação da identidade das crianças em ambiente escolar. ;

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Relata-se: ;Os riscos inerentes a esta pesquisa são mínimos, com possibilidade dos participantes se sentirem constrangidos, estigmatizados, estressados ou discriminados ao serem convidados a participar da pesquisa ou ao responder o questionário, bem como ficarem cansados, terem seu tempo ocupado, e sentirem-se desconfortáveis ou incomodados com a invasão de sua privacidade durante a pesquisa. Pode ocorrer ainda alterações de autoestima ou de visão de mundo, em decorrência de reflexões geradas pelos questionamentos ou angústias por receio de divulgação de dados confidenciais que podem acarretar dano moral ou financeiro. Caso os participantes sintam qualquer mal estar devido à participação na pesquisa

Endereço: Rua 88, nº280, Prédio SIASS, andar térreo
Bairro: Setor Sul **CEP:** 74.085-010
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)99226-3661 **Fax:** (62)3605-3661 **E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA GOIANO -
IFGOIANO



Continuação do Parecer: 7.769.469

e/ou caso seja necessário algum tipo de atendimento médico ou psicológico em decorrência da mesma, o pesquisador encaminhará os participantes para o atendimento necessário sem custos aos participantes. Buscando minimizar os riscos e proteger os participantes da pesquisa, os pesquisadores comprometem-se a tomar as seguintes medidas: entrar em contato com os participantes apenas se houver autorização destes, detalhar as etapas da pesquisa previamente com um convite via WhatsApp; garantir aos participantes a liberdade de não responder perguntas que, por acaso, venham causar constrangimento; esclarecer as questões não compreendidas; informar que o participante pode interromper a qualquer momento a sua participação, independente do consentimento prévio, sem nenhuma coação, danos ou prejuízos e tendo garantido o seu direito ao sigilo; tratar os sujeitos participantes com dignidade, respeito e educação, entendendo que são seres humanos com desejos, sentimentos e emoções, permitindo que estes expressem livremente suas vontades e anseios, disponibilizando tempo para diálogo e atendimento pessoal; tratar a identidade dos participantes com padrões profissionais de sigilo e utilizar os dados coletados apenas para fins de pesquisa, sem identificação alguma; fornecer dados pessoais do pesquisador responsável, como telefone e e-mail, para contato imediato, caso haja algum dano ou prejuízo posterior ao término do contato pesquisador-participante;

Por fim, os pesquisadores comprometem-se a indenizar os participantes em casos de danos ou prejuízos decorrentes dessa pesquisa. Portanto, os participantes não terão nenhum gasto ou ganho financeiro por participar da pesquisa.

A classificação acima, em risco mínimo, considerou que as técnicas e instrumentos de pesquisa que serão utilizados não realizarão intervenção ou modificação intencional de variáveis psicológicas, sociais ou fisiológicas dos sujeitos participantes, tendo como base para esta gradação, instruções utilizadas por Comitês de Ética em pesquisa em seres Humanos. 2

PARECER: ATENDE A LEGISLAÇÃO.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

4.3- Metodologia, incluindo local, população e amostra, métodos de coleta:

Local

Endereço: Rua 88, nº280, Prédio SIASS, andar térreo
Bairro: Setor Sul **CEP:** 74.085-010
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)99226-3661 **Fax:** (62)3605-3661 **E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br

Página 03 de 10

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA GOIANO -
IFGOIANO



Continuação do Parecer: 7.769.469

Relata-se: A pesquisa será realizada com professores, concursados ou temporários que estejam vinculados à Secretaria Municipal de Educação do município do sudeste goiano. Não haverá centro proponente de estudo nem centros coparticipantes na pesquisa. A pesquisa ocorrerá de forma virtual, por meio de formulários eletrônicos, sendo assim não havendo de fato um local para a realização das pesquisas, já que os participantes poderão responder no conforto de suas casas ou onde desejarem e se sentirem confortáveis para a realização dos questionários.

Os professores que atuam no Ensino Fundamental - Anos Iniciais, de todas as turmas de 4º e 5º anos, serão convidados a participar da pesquisa, após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (CEP/IF Goiano).

Os professores maiores de 18 anos que aceitarem e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), serão incluídos na pesquisa.

PARECER: ATENDE A LEGISLAÇÃO.

4.4- Avaliação do processo de obtenção do TCLE:

Relata-se: Para a realização desse estudo será solicitada a autorização formal do secretário de educação, da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Pires do Rio-GO. Após o aceite, será feita uma procura pela pesquisadora dos grupos de WhatsApp já criados pelos professores do município para comunicação entre si, contato dos professores que atuam nas turmas de quarto e quinto ano do Ensino Fundamental - Anos Iniciais e/ou o encaminhamento do convite para participação voluntária de uma pesquisa para os professores em questão. Em seguida, para aqueles que se dispuserem e forem o público alvo, será enviado um por meio do WhatsApp com o termo de consentimento e o questionário para todos os professores que gostaria de participar da pesquisa. O número de telefone de cada participante será obtido a partir dos grupos de WhatsApp dos grupos mencionados e/ou via convite da pesquisadora enviado nos grupos de docentes do município, assim o participante não se sentirá impelido a participar como uma obrigação por estar vinculado a Secretaria Municipal de Educação.

Será enfatizado que a participação será voluntária, e os envolvidos que concordarem em participar assinarão o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) na primeira parte do documento eletrônico, e em seguida, caso positivo a assinatura, serão encaminhados para a segunda parte do formulário para o preenchimento do questionário de forma voluntária, caso

Endereço: Rua 88, nº280, Prédio SIASS, andar térreo
Bairro: Setor Sul **CEP:** 74.085-010
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)99226-3661 **Fax:** (62)3605-3661 **E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA GOIANO -
IFGOIANO



Continuação do Parecer: 7.769.469

seja negativa a confirmação da participação na pesquisa, será direcionado a outra página de agradecimento, assim se retirando da pesquisa. No questionário haverá a explicação do estudo, objetivo e justificativa, como também o termo de aceite. As respostas dos formulários enviados, serão armazenados em uma planilha, num dispositivo de pen-drive, com posse somente da pesquisadora. Todos os participantes que desejarem, terão uma cópia do documento enviado via e-mail. Será concedido tempo adequado para que o convidado a participar da pesquisa possa refletir e responder de acordo com seus conhecimentos prévios do assunto.¿

PARECER: ATENDE A LEGISLAÇÃO.

4.5- Garantias Éticas aos Participantes da Pesquisa:

Relata-se: ¿Em todas as fases da pesquisa, serão seguidas rigorosamente as normas aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais expressas nas Resoluções n. 466/2012, n. 510/2016 e n. 674/2022 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), Brasília (DF): MS. Como medida de precaução e proteção aos participantes, a pesquisa iniciará somente, após a aprovação do CEP/IF Goiano, vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), será realizada apenas com participantes voluntários que aceitem o convite e assinem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e durante toda a sua realização ficará garantido o direito dos participantes, de a qualquer momento, desistir, interromper sua participação ou retirar os dados fornecidos, sem dano algum ou prejuízo à eles. Bem como, ficará garantido, em todos os momentos da pesquisa e na posterior publicação dos dados, o sigilo, sendo resguardado o direito ao anonimato e a privacidade dos participantes.

Todos os dados coletados desta pesquisa ficarão sob a guarda do pesquisador responsável, sob sigilo exigido pelo código de ética. Os dados coletados só serão divulgados garantindo o anonimato. Sendo assim, quando o conteúdo das informações forem utilizados para propósitos de publicação científica, a identidade dos participantes será mantida em absoluto sigilo, buscando manter a privacidade e confidencialidade dos participantes. Os dados permanecerão armazenados em bancos de dados físicos e magnéticos, como o pen-drive, que serão mantidos pelo pesquisador, cujo acesso será permitido apenas ao orientador e pelo pesquisador responsável, pelo prazo de (05) cinco anos, conforme determinam as Normas e Diretrizes da Resolução CNS 466/12 ou 510/16, que regulamenta as pesquisas com seres humanos.¿

Endereço: Rua 88, nº280, Prédio SIASS, andar térreo
Bairro: Setor Sul **CEP:** 74.085-010
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)99226-3661 **Fax:** (62)3605-3661 **E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br

Página 05 de 10

Continuação do Parecer: 7.769.469

PARECER: ATENDE A LEGISLAÇÃO.

4.11- Orçamento

PARECER: ATENDE A LEGISLAÇÃO.

4.13 - Adequação do protocolo de pesquisa em ambientes virtuais (Ofício Circular nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS e Ofício Circular nº 23/2022/CONEP/SECNS/DGIP/SE/MS)

PARECER: ATENDE A LEGISLAÇÃO.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

5.2- TCLE: (Exigência IV.4, IV.5 , IV.6 - Res. 466/12)

5.2.a) justificativa, objetivos e os procedimentos metodológicos;

PARECER: ATENDE A LEGISLAÇÃO.

5.2.b) explicitação dos possíveis desconfortos e decorrentes da participação e apresentação das providências para se reduzir seus efeitos, além dos benefícios esperados;

PARECER: ATENDE A LEGISLAÇÃO.

5.2.h) garantia de pleitear indenização diante de danos eventuais;

PARECER: ATEANDE A LEGISLAÇÃO.

5.2.l) Numerar as páginas do TCLE, no formato: 1 de X; 2 de X;.....até X de X

Endereço: Rua 88, nº280, Prédio SIASS, andar térreo
Bairro: Setor Sul **CEP:** 74.085-010
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)99226-3661 **Fax:** (62)3605-3661 **E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA GOIANO -
IFGOIANO



Continuação do Parecer: 7.769.469

PARECER: ATENDE A LEGISLAÇÃO.

5.4- Termos de Anuência das Instituições Coparticipantes

Relata-se: A pesquisa será realizada com professores, concursados e temporários que estejam vinculados à Secretaria Municipal de Educação do município do sudeste goiano. Não haverá centro proponente de estudo nem centros coparticipantes na pesquisa.

Foi apresentado o termo de anuência da Secretaria Municipal de Educação de Pires do Rio assinado.

Esclarecimento: Os professores que participarão da pesquisa estão vinculados a uma determinada instituição de ensino e precisa ter a anuência do gestor máximo dessa instituição. Assim, as instituições de ensino em que houver professor participante da pesquisa serão centros coparticipantes. O centro proponente é a instituição de ensino a qual a pesquisadora está vinculada.

PARECER: ATENDE A LEGISLAÇÃO.

5.5- O projeto detalhado:

PARECER: ATENDE A LEGISLAÇÃO.

5.5.1 Questionário Concepções e percepções do professor sobre educação digital, uso de TICs e formação de identidade infantil:

PARECER: ATENDE A LEGISLAÇÃO. Vide campo "Recomendações"

5.5.2 Questionário referente a pesquisa de satisfação do guia

Endereço: Rua 88, nº280, Prédio SIASS, andar térreo
Bairro: Setor Sul **CEP:** 74.085-010
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)99226-3661 **Fax:** (62)3605-3661 **E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA GOIANO -
IFGOIANO



Continuação do Parecer: 7.769.469

PARECER: ATENDE A LEGISLAÇÃO.

5.6 - Guarda e descarte de documentos:

PARECER: ATENDE A LEGISLAÇÃO.

Recomendações:

Esclarecimento: Os professores que participarão da pesquisa estão vinculados a uma determinada instituição de ensino e precisa ter a anuência do gestor máximo dessa instituição. Assim, as instituições de ensino em que houver professor participante da pesquisa serão centros coparticipantes. O centro proponente é a instituição de ensino a qual a pesquisadora está vinculada.

O título da pesquisa nesse questionário deve ser idêntico ao do projeto de pesquisa. (Exigência: 3.3 a) - N.O. 001/2013)

Observe a diferença nos títulos:

Título do projeto de pesquisa: Educação digital e formação da alfabetização e letramento na infância: contribuições Pedagógicas e desafios tecnológicos na educação básica.

Título da pesquisa no TCLE: Educação digital e formação da identidade na infância: Contribuições pedagógicas e desafios tecnológicos na educação básica.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Prezado(a) Pesquisador(a),

O CEP IF Goiano aprova seu protocolo de pesquisa. Caso haja alguma modificação, solicitamos que seja inserida uma emenda para avaliação. Ao final da pesquisa, insira o relatório final na plataforma. O prazo para envio de relatório final será de no máximo 60 dias após o término da pesquisa.

Endereço: Rua 88, nº280, Prédio SIASS, andar térreo
Bairro: Setor Sul **CEP:** 74.085-010
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)99226-3661 **Fax:** (62)3605-3661 **E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br

Página 08 de 10

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA GOIANO -
IFGOIANO



Continuação do Parecer: 7.769.469

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado(a) pesquisador(a),

Após aprovação da pesquisa, segundo as normativas vigentes, a condução da pesquisa deve estar de acordo com o protocolo aprovado pelo colegiado. Caso ocorra a necessidade de fazer qualquer alteração, deve ser submetida uma emenda com as alterações para nova avaliação ética. Exemplos: alterações metodológicas de coleta de dados, público participante e inserção de pesquisadores entre outras.

A saber:

"O que é uma emenda?

Emenda é toda proposta de modificação ao projeto original, encaminhada ao Sistema CEP/CONEP pela Plataforma Brasil, com a descrição e a justificativa das alterações. As emendas devem ser apresentadas de forma clara e sucinta, destacando nos documentos enviados os trechos modificados. A emenda será analisada pelas instâncias de sua aprovação final (CEP e/ou CONEP). As modificações propostas pelo pesquisador responsável não podem descaracterizar o estudo originalmente proposto e aprovado pelo Sistema CEP-CONEP. Em geral, modificações substanciais no desenho do estudo, nas hipóteses, na metodologia e nos objetivos primários não podem ser consideradas emendas, devendo o pesquisador responsável submeter novo protocolo de pesquisa para ser analisado pelo Sistema CEP-CONEP." (Manual do usuário - Plataforma Brasil - versão 3.2)

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2564196.pdf	22/07/2025 11:58:23		Aceito
Outros	QUESTIONARIO_REFERENTE_A_PESQUISA_DE_SATISFACAO_DO_PARECER.pdf	22/07/2025 11:57:03	EMILENE DE OLIVEIRA PEREIRA	Aceito
Outros	Respostas_pendencias_cep.docx	22/07/2025 11:55:00	EMILENE DE OLIVEIRA PEREIRA	Aceito
Projeto Detalhado	Projeto_Detalhado_pendencias.docx	22/07/2025	EMILENE DE	Aceito

Endereço: Rua 88, nº280, Prédio SIASS, andar térreo

Bairro: Setor Sul

CEP: 74.085-010

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)99226-3661

Fax: (62)3605-3661

E-mail: cep@ifgoiano.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA GOIANO -
IFGOIANO**



Continuação do Parecer: 7.769.469

/ Brochura Investigador	Projeto_Detalhado_pendencias.docx	11:54:42	OLIVEIRA PEREIRA	Aceito
Outros	anuencia_coparticipacao_parecer_assinado.pdf	22/07/2025 10:46:07	EMILENE DE OLIVEIRA PEREIRA	Aceito
Outros	questionario_referente_a_educacao_digital_parecer.pdf	22/07/2025 10:42:47	EMILENE DE OLIVEIRA PEREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Pesquisa_Emi_corrigido.docx	18/06/2025 23:15:48	EMILENE DE OLIVEIRA PEREIRA	Aceito
Outros	questionario_educacao_digital.pdf	11/06/2025 09:19:21	EMILENE DE OLIVEIRA PEREIRA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_PESQUISA_ENVOLVENDO_SERES_HUMANOS.pdf	11/06/2025 09:18:29	EMILENE DE OLIVEIRA PEREIRA	Aceito
Outros	TERMO_DE_COMPROMISSO_EMILENE_assinado.pdf	21/05/2025 18:12:57	EMILENE DE OLIVEIRA PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_EMILENE_CEP2025pronto.docx	21/05/2025 18:01:16	EMILENE DE OLIVEIRA PEREIRA	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Emilene.pdf	21/05/2025 17:55:48	EMILENE DE OLIVEIRA PEREIRA	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Vinicius_Seabra.pdf	21/05/2025 17:46:37	EMILENE DE OLIVEIRA PEREIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 15 de Agosto de 2025

Assinado por:
Mariana Buranelo Egea
(Coordenador(a))

Endereço: Rua 88, nº280, Prédio SIASS, andar térreo
Bairro: Setor Sul **CEP:** 74.085-010
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)99226-3661 **Fax:** (62)3605-3661 **E-mail:** cep@ifgoiano.edu.br

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e questionário aplicado aos professores²⁹

04/11/2025, 10:56

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada: "INDIVIDUAÇÃO E EDUCAÇÃO DIGITAL NO ENSINO FUNDAMENTAL NA CIDADE DE PIRES DO RIO/GO: ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E FORMAÇÃO DA IDENTIDADE

INFANTIL". Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, este documento virtual deverá ser assinado no fim do Termo de Consentimento, marcando (SIM) para participação ou (NÃO) para a não participação. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma. Importante ressaltar que fica assegurado de acordo com

ORIENTAÇÕES PARA PROCEDIMENTOS EM PESQUISAS COM QUALQUER ETAPA EM AMBIENTE VIRTUAL que o participante da pesquisa tem o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, podendo também se retirar da pesquisa a qualquer momento, como também

o participante da pesquisa poderá guardar em seus arquivos uma cópia do documento eletrônico, sendo assim, ao participar da pesquisa o participante colocará o seu e-mail somente para fins de receber sua cópia deste documento eletrônico.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Pesquisadora responsável – Emilene de Oliveira Pereira, mestranda em Ensino no Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica (PPG-ENEB) do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí.

Pesquisador orientador – Prof. Dr. Vinicius Oliveira Seabra Guimarães, professor no Programa de Pós-Graduação em Educação Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica (PPG-ENEB) do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí.

Contatos – Em caso de dúvidas e esclarecimentos sobre a pesquisa e/ou seus procedimentos, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável Emilene de Oliveira Pereira, pelo telefone + 55 (62) 9 9430-3547 (WhatsApp) e e-mail (emilene.pedagoga@gmail.com); ou com meu orientador, que é o Prof. Dr. Vinicius Oliveira Seabra Guimarães pelo telefone (62) 9 9694-9494. Você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano pelo telefone (62) 3605-3600 / (64) 99226-3661, ou pelo e-mail cep@ifgoiano.edu.br. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é uma instância vinculada à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinada ao Ministério da Saúde (MS).

Objetivo Geral –

Analisar como os docentes das escolas municipais de Pires do Rio/GO integram a educação digital no Ensino Fundamental I e de que forma esse processo contribui para a

https://docs.google.com/forms/d/1uTfWwzDearTzrgoC7Cq8_msBZHVO8QbSU4x-at2fbQ/edit

1/11

²⁹ Os instrumentos apresentados neste apêndice foram elaborados e aplicados conforme a versão do projeto aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Posteriormente, a dissertação passou por ajustes de delimitação do problema de pesquisa, dos objetivos e do foco analítico, visando maior coerência metodológica, sem comprometer a natureza dos dados produzidos ou os procedimentos éticos adotados.

alfabetização, o letramento, a individualização e a formação da identidade infantil de crianças nativas digitais.

Objetivos Secundários – a) Levantar como os professores do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I utilizam recursos e ferramentas digitais em suas práticas pedagógicas. b) Identificar quais recursos tecnológicos e digitais (TDICs) e plataformas digitais estão disponíveis nas escolas municipais e como são empregados no processo de alfabetização e letramento. c) Reconhecer os desafios e limitações enfrentados pelos docentes para integrar a educação digital ao cotidiano escolar. d) Compreender as concepções docentes sobre a relação entre educação digital, individualização e a formação da identidade infantil de crianças nativas digitais.

Participação -

A participação dos professores ocorrerá em duas etapas. Na primeira, será realizada a coleta de dados por meio de questionário digital elaborado no Google Forms, cujo link e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) serão enviados individualmente via WhatsApp. As respostas serão analisadas e subsidiarão a construção do Produto Educacional. Na segunda etapa, os professores serão convidados a avaliar esse Produto Educacional, também por meio de questionário digital encaminhado pelo mesmo canal. Para fins de organização e segurança, os dados serão inicialmente tratados em planilhas eletrônicas (Excel) e, posteriormente, armazenados em mídia física (pen-drive), garantindo a integridade e confidencialidade das informações coletadas.

Sigilo – Todos os dados coletados nesta pesquisa ficarão sob a guarda do pesquisador responsável, sob sigilo exigido pelo código de ética. Os dados coletados só serão divulgados garantindo o anonimato. Sendo assim, quando o conteúdo de suas informações for utilizado para propósitos de publicação científica, sua identidade será mantida em absoluto sigilo. Esclareço que seja qual for o resultado da pesquisa, ela será publicada e divulgada em eventos, simpósios e congressos. Contudo, isso só ocorrerá com a sua permissão, ao assinar esse termo. Estes dados permanecerão armazenados em bancos de dados físicos e magnéticos, que serão mantidos pelo pesquisador, cujo acesso será permitido apenas ao orientador e pelo pesquisador responsável, pelo prazo de (05) cinco anos, conforme determinam as Normas e Diretrizes da Resolução CNS 466/12 ou 510/16, que regulamenta as pesquisas com seres humanos.

Desistência – Você terá o direito, sem nenhuma penalidade, de encerrar sua participação a qualquer momento da pesquisa.

Benefícios – A presente pesquisa beneficiará os profissionais de educação com o acesso ao Produto Educacional que será elaborado e devolvido gratuitamente aos participantes, podendo ser utilizado como subsídio em sua atuação no processo de ensino, alfabetização, letramento e formação da identidade infantil. Além disso, a pesquisa fornecerá subsídios teórico-conceituais relevantes para a compreensão da educação digital e para a utilização pedagógica dos recursos tecnológicos. O Produto Educacional será entregue como forma de devolutiva social da pesquisa, assegurando que os resultados retornem às escolas participantes.

Riscos -

Os riscos desta pesquisa serão mínimos, porém, em alguns casos, é possível que ao responder o questionário, tais respostas possam trazer algum mal estar e desconforto para os participantes da pesquisa, podendo ainda provocar algum tipo de constrangimento ao responder questões pessoais e/ou profissionais. Caso isso ocorra, ou seja, sentir qualquer mal estar devido à participação na pesquisa e/ou caso seja necessário algum tipo de atendimento médico ou psicológico em decorrência da mesma, o pesquisador encaminhará os participantes para o atendimento necessário sem custos aos participantes. Porém caso você se sinta constrangido ao responder a alguma pergunta do questionário você terá liberdade de não respondê-la deixando a questão em branco ou poderá esclarecer suas dúvidas com o pesquisador. Caso se sinta cansado ao responder os questionários você poderá realizar uma pausa para descansar e retomar quando achar conveniente ou entregar o questionário incompleto se assim desejar, Caso você se sinta em risco ou constrangido poderá se recusar a participar, você terá a assistência da pesquisadora em qualquer momento que julgar necessário.

Custos – Esta pesquisa não implicará em nenhum custo a você. Caberá a mim como pesquisadora arcar com as despesas decorrentes de sua participação na pesquisa, e, com indenização por danos decorrentes da mesma, caso ocorram, conforme estabelece a Resolução CNS N° 466, de 12 de dezembro de 2012. Entende-se como indenização a cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa ao participante.

Acesso à pesquisa – Em qualquer momento da pesquisa você poderá pedir esclarecimentos de eventuais dúvidas que tenha acerca dos procedimentos e outros assuntos relacionados com a pesquisa. Também é assegurado a você o acesso gratuito aos resultados no decorrer e após o término desta pesquisa.

Eu, na condição de pesquisadora responsável por esse estudo, esclareço que cumprirei as informações acima. Você pode sair da pesquisa/estudo quando quiser, sem qualquer penalização. Se tiver algum custo por participar da pesquisa, será ressarcido. Os dados da pesquisa comporão o banco de dados do Instituto Federal Goiano. Após a conclusão do estudo e a defesa da Dissertação a pesquisadora responsável fará a devolutiva dos resultados a partir do Produto Educacional e a avaliação do mesmo.

1. E-mail *

TERMO DE CONSENTIMENTO DA PESQUISA

Declaro que ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Concordo voluntariamente em participar dessa pesquisa/estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu atendimento neste serviço.

2. Você concorda com o Termo e aceita participar da pesquisa?

Marcar apenas uma oval.

Sim *Pular para a pergunta 3*

Não *Pular para a seção 3 (Agradecemos sua participação!)*

INDIVIDUAÇÃO E EDUCAÇÃO DIGITAL NO ENSINO FUNDAMENTAL NA CIDADE DE PIRES DO RIO/GO: ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E FORMAÇÃO DA IDENTIDADE INFANTIL

Você está sendo convidada (o) a participar, como voluntária (o), da pesquisa intitulada "INDIVIDUAÇÃO E EDUCAÇÃO DIGITAL NO ENSINO FUNDAMENTAL NA CIDADE DE PIRES DO RIO/GO: ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E FORMAÇÃO DA IDENTIDADE INFANTIL". A sua participação consiste em responder questões das quais serão extraídas informações que serão utilizadas para dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino para a Educação Básica (PPG-EnEB) do Instituto Federal Goiano – Campus Urutaí.

Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, respeitando a Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) e contribuirão significativamente para a formação da mestranda e para a comunidade científica.

O estudo está sendo desenvolvido pela pesquisadora Emilene de Oliveira P. Martins, sob a orientação do Dr. Vinicius Oliveira Seabra Guimarães. Em caso de dúvidas, você poderá procurar o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal Goiano pelo telefone (62) 3605-3600 / (64) 99226-3661, ou pelo e-mail cep@ifgoiano.edu.br. Poderá, ainda, entrar em contato com a pesquisadora pelo emilene.pedagoga@gmail.com, pelo telefone (62) 9.9430-3547 ou no endereço: Rua 6, casa 4A, Bairro JK, Pires do Rio/GO.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar como os professores da Educação Básica, no município de Pires do Rio/GO, compreendem e integram a educação digital em suas práticas pedagógicas no Ensino Fundamental I, investigando de que forma esse processo contribui para a alfabetização, o letramento, a individuação e a formação da identidade infantil de crianças nativas digitais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a importância da cultura digital para a formação integral dos estudantes e estabelece, na Competência Geral nº 5, a necessidade de "compreender, utilizar e criar tecnologias digitais 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".

A pesquisa busca identificar em que medida os

recursos tecnológicos e digitais (TDICs), as ferramentas e plataformas digitais são efetivamente incorporados ao cotidiano da sala de aula e quais os desafios enfrentados pelos docentes nesse processo. Para tanto, será aplicado um questionário a professores das turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I, em todas as escolas da rede municipal de Pires do Rio/GO. As respostas coletadas servirão de subsídio para a análise e para a construção de um produto educacional voltado ao fortalecimento da alfabetização, do letramento e da formação identitária das crianças na era digital.

Desde já agradecemos sua contribuição Atenciosamente, Emilene Martins

3. Qual a sua escolaridade/titulação?

Marcar apenas uma oval.

- Graduação/Licenciatura
- Pós-Graduação
- Mestrado
- Doutorado

4. Qual a turma você que leciona?

Marcar apenas uma oval.

- 4º ano (Ensino Fundamental - Anos Iniciais)
- 5º ano (Ensino Fundamental - Anos Iniciais)

5. Qual a sua idade?

Marcar apenas uma oval.

- Até 28 anos (Geração Z – nascidos 1997–2012)
- 29 a 43 anos (Millennials – 1981–1996)
- 44 a 60 anos (Geração X – 1965–1980)
- 61 anos ou mais (Baby Boomers – 1946–1964)

6. Você teve alguma formação, curso ou orientação formal para a inserção do uso das TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) na sua prática pedagógica?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Parcialmente

7. Na Escola em que trabalha, a educação digital é considerada no planejamento escolar?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Parcialmente

8. Quais recursos tecnológicos e digitais (TDICs) estão disponíveis em sua escola para utilização em atividades pedagógicas?

Marque todas que se aplicam.

- Projetor multimídia (Datashow)
 Lousa digital ou interativa
 Sistema de áudio / caixas de som
 Sala de informática equipada
 Computadores ou notebooks em sala de aula
 Tablets disponíveis para alunos e/ou professores
 Internet Wi-Fi para uso pedagógico
 Nenhum recurso disponível
 Outro: _____

9. Como você avalia seu nível de conhecimento e domínio no uso de recursos tecnológicos e digitais (TDICs) para fins pedagógicos?

Marcar apenas uma oval.

- Nenhuma habilidade
 Habilidade básica (utilizo poucos recursos e com apoio)
 Habilidade intermediária (utilizo alguns recursos com autonomia, mas encontro dificuldades em outros)
 Habilidade avançada (utilizo diversos recursos com autonomia e segurança)
 Pleno domínio (utilizo de forma criativa e com autonomia ampla a maioria dos recursos)

10. Com que frequência você utiliza recursos tecnológicos e digitais (TDICs) em sua prática docente?

Marcar apenas uma oval.

- Nunca utilizo
- Raramente
- Algumas vezes por mês
- Algumas vezes por semana
- Diariamente

11. Você acredita que o uso de tecnologias pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem dos alunos?

Marcar apenas uma oval.

- Não contribui
- Contribui pouco
- Contribui moderadamente
- Contribui bastante
- Contribui de forma significativa

12. O que dificulta a inserção de recursos tecnológicos e digitais (TDICs) na prática docente? (Pode marcar mais de uma opção)

Marque todas que se aplicam.

- Falta de orientação ou formação específica sobre uso de tecnologias
- Falta ou insuficiência de recursos tecnológicos na escola
- Inadequação dos recursos disponíveis (equipamentos antigos ou danificados)
- Falta de apoio da gestão escolar
- Sobrecarga de trabalho / falta de tempo para planejar atividades com tecnologia
- Desmotivação pessoal
- Dificuldades com acesso à internet na escola
- Resistência de alunos ou famílias ao uso de tecnologias
- Falta de orientação ou formação inicial sobre uso de tecnologias
- Falta de formação continuada específica em educação digital

13. Na sua opinião, o uso de tecnologias digitais em sala de aula influencia a formação da identidade das crianças (modo de pensar, de se expressar e de se relacionar)?

Marcar apenas uma oval.

- Muito negativa
- Negativa
- Neutra ou depende da forma de uso
- Positiva
- Muito positiva

14. Você percebe que a educação digital contribui para o desenvolvimento da autonomia e da identidade digital dos alunos?

Marcar apenas uma oval.

- Nunca
- Raramente
- Ocasionalmente
- Frequentemente
- Sempre

15. Quais ferramentas tecnológicas e plataformas digitais você já utilizou em suas aulas (ex.: Google Classroom, Kahoot, jogos educativos, vídeos, entre outras)? Comente como foi a sua experiência e quais impactos você observou no processo de ensino, aprendizagem e formação dos alunos:

16. Quais desafios ou dificuldades você enfrenta ao ensinar crianças consideradas nativas digitais, ou seja, que já nasceram inseridas no mundo das tecnologias?

17. Como você define educação digital e quais aspectos considera que ela abrange no ambiente escolar?

18. Na sua experiência, de que forma o contato precoce das crianças com recursos digitais influencia o desenvolvimento da autonomia e da individuação no processo de aprendizagem?

19. Se fosse ofertado um curso de formação continuada em educação digital, que temas você gostaria que fossem abordados?

04/11/2025, 10:56

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Agradecemos sua participação!

Obrigada!

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE B – Fotografias dos recursos tecnológicos disponíveis nas escolas pesquisadas









APÊNDICE C – Capa do Produto Educacional: Guia Didático

