

CONECTANDO SABERES: A TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA ATRAVÉS DAS MÍDIAS DIGITAIS

Anderson Oliveira de Souza¹
Cecilia Luzia Belardt Gonoring²
Cláudia Aparecida Pereira³
Eduardo do Carmo Castro⁴
Vinícia Becalli Delboni⁵
Maria Luíza Alves Favaretto⁶

RESUMO: Os recursos tecnológicos digitais reconfiguram os processos através dos quais saberes são gerados, circulam entre diferentes atores e são incorporados em práticas educacionais, impactando as formas de interação, a democratização de recursos informacionais e a produção coletiva de sentidos. Este artigo investiga de que maneira plataformas e ferramentas digitais modificam os cenários educacionais atuais, ponderando as possibilidades de inclusão de populações excluídas, de multiplicação de estratégias comunicativas e os obstáculos vinculados ao desenvolvimento de competências críticas para uso de tecnologias e à confiabilidade dos conteúdos acessados. Através de pesquisa bibliográfica orientada por Egido (2024) e Frainer (2022), que fundamentam exigência de rigor em investigações dessa envergadura, o trabalho articula análise fundamentada de doze autores com expertise em pedagogia, processos comunicacionais e metodologia científica. Os achados sugerem que tecnologias digitais amplificam processos de aprendizagem quando alinhadas a propostas curriculares com intencionalidade clara, ainda que tragam consigo questões preocupantes relacionadas a fragmentação atencional, proliferação de informações imprecisas e replicação de disparidades no acesso. Conclui-se que inovação educacional mediada por tecnologias digitais demanda preparação crítica de discentes e docentes para transitar em ecossistemas informativos multifacetados, para validar procedências de dados e para empregar tecnologias como instrumentos de autoria e de análise reflexiva em lugar de mera absorção passiva de conteúdos.

Palavras-chave: Mídias Digitais. Educação Contemporânea. Literacia Digital. Transformação Pedagógica. Comunicação Educacional.

ABSTRACT: Digital technological resources fundamentally reconfigure the processes through which knowledge is generated, circulates among different actors, and is incorporated into educational practices, impacting interaction forms, democratization of informational resources, and collective meaning production. This article investigates how platforms and digital tools modify contemporary educational scenarios, considering possibilities for including historically excluded populations, multiplying communicative strategies, and obstacles linked to developing critical competencies for technology use and content reliability. Through bibliographic research guided by Egido (2024) and Frainer (2022), which ground the requirement for rigor in investigations of this scope, the work articulates grounded analysis of twelve authors with expertise in pedagogy, communicational processes, and scientific methodology. Findings suggest that digital technologies amplify learning processes when aligned with curricular proposals with clear intentionality, although they bring concerning issues related to attentional fragmentation, proliferation of imprecise information, and replication of access disparities. It is concluded that educational innovation mediated by digital technologies demands critical preparation of students and teachers to navigate multifaceted informational ecosystems, to validate data sources, and to employ technologies as instruments of authorship and reflective analysis rather than mere passive content absorption.

Keywords: Digital Media. Contemporary Education. Digital Literacy. Pedagogical Transformation. Educational Communication.

¹ Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação. Instituição: Must University (MUST).

² Mestra em Tecnologias Emergentes em Educação. Instituição: Must University (MUST).

³ Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação. Instituição: Must University (Must).

⁴ Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação. Instituição: Must University (Must).

⁵ Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação. Instituição: Must University (MUST).

⁶ Mestrando em Educação - Formação de Professores. Instituição: UNEATLANTICO.

I. INTRODUÇÃO

A onipresença de plataformas e ferramentas digitais em ambientes escolares não constitui novidade, porém sua influência nas trajetórias discentes e nas estruturas institucionais ampliou-se exponencialmente na última década. Estudantes atuais desenvolvem-se em ecossistemas informativos saturados de conteúdos visuais, sonoros e textuais; transitam entre múltiplos aplicativos simultaneamente, constroem subjetividades através de redes sociais e recebem informações filtradas por algoritmos que refletem seus comportamentos anteriores. Essa reconfiguração do cenário onde educação se desenrola impõe que escolas e universidades reformulem suas estratégias pedagógicas, seus modos de organizar saberes e suas propostas de preparação para existências imbricadas em tecnologias.

Este estudo emerge de inquietação fundamental acerca dos efeitos que instrumentos digitais exercem sobre a educação contemporânea, procurando compreender como eles podem ampliar oportunidades de acesso ao conhecimento e multiplicar estratégias didáticas, sem negligenciar os riscos associados à confiabilidade informacional, à exclusão de populações marginalizadas e à preservação da capacidade reflexiva discente. Tal preocupação fundamenta-se na observação de que instituições educacionais absorvem inovações tecnológicas de forma superficial e reativa, cedendo a pressões mercadológicas em lugar de construir planejamentos pedagógicos deliberados. A pertinência desta investigação sustenta-se em dois pilares: primeiro, reconhecer essa transição é indispensável para que docentes mobilizem potencialidades midiáticas sem sucumbir à ilusão de que máquinas resolvem desafios educacionais; segundo, em sociedades saturadas de conectividade, a qualidade de como instituições escolares integram esses recursos determina se discentes emergem como agentes críticos ou como consumidores passivos de informação.

O propósito central deste artigo consiste em examinar de modo crítico as transformações que tecnologias digitais provocam na educação atual, identificando trajetórias para inovação responsável e mecanismos para incorporação ética e produtiva. Especificamente, busca-se caracterizar as alterações nas formas de comunicação pedagógica, explorar as potencialidades de inclusão social e de pluralização de linguagens didáticas, analisar os desafios relacionados ao desenvolvimento de competências críticas para uso de tecnologias e propor estratégias de formação reflexiva para educadores e aprendizes. A sustentação metodológica repousa em pesquisa bibliográfica conforme concepção de Egido (2024), que enfatiza a relevância de mapeamento sistemático de fontes para fundamentação de argumentações rigorosas. Essa

abordagem é enriquecida pelas contribuições de Frainer (2022), que sublinha a necessidade de análise reflexiva sobre como diferentes pensadores interpretam as relações entre tecnologias e processos cognitivos, validando suas evidências e identificando suas limitações. O trabalho organiza-se em três eixos temáticos: o primeiro examina a reconfiguração das dinâmicas comunicativas escolares; o segundo explora as oportunidades de renovação pedagógica e inclusão; o terceiro investiga os dilemas de equidade e a urgência de desenvolvimento de competências críticas para navegação em ambientes informativos complexos.

2. MÍDIAS DIGITAIS E RECONFIGURAÇÃO DE DINÂMICAS EDUCACIONAIS

A integração de mídias digitais em educação não é simplesmente adição de ferramentas a estruturas preexistentes; ela implica reconfiguração fundamental de como conhecimento é comunicado, como alunos interagem com informação e como relacionamentos educacionais são mediados. Almeida *et al.* (2023) examinam conectando saberes através de revista que articula perspectivas sobre educação contemporânea, argumentando que mídias digitais oferecem oportunidade de integrar saberes de múltiplas fontes e de múltiplas comunidades, criando ambientes de aprendizagem que transcendem limites de sala de aula física. Essa integração de saberes diversos é fundamental porque permite que alunos acessem perspectivas de pessoas em diferentes contextos geográficos, culturais e profissionais, ampliando compreensão de temas complexos.

3

A transformação de como linguagem é utilizada em educação constitui dimensão significativa dessa reconfiguração. Lima (2022) analisa videoteatro do oprimido através de método de teatro do oprimido utilizando novas mídias como articulação de prática pedagógica na educação básica, demonstrando que mídias digitais permitem que educadores utilizem múltiplas linguagens — verbal, visual, audiovisual, interativa — para comunicar conceitos e para engajar alunos. Essa multiplicidade de linguagens é fundamental porque alunos têm estilos de aprendizagem diferentes; alguns aprendem melhor através de texto, outros através de imagem, outros através de movimento ou de som. Quando educadores conseguem oferecer conteúdo em múltiplas linguagens, aumentam probabilidade de que todos alunos conseguem acessar e compreender conteúdo.

A democratização de acesso a informação e a recursos educacionais representa oportunidade significativa de mídias digitais. Silva e Lucena (2021) examinam formação e mobilização de saberes docentes de professores da educação profissional, destacando que mídias digitais permitem que educadores acessem recursos educacionais de qualidade que antes eram

disponíveis apenas em contextos privilegiados. Um professor em comunidade rural consegue acessar aulas de especialistas internacionais, consegue acessar pesquisas recentes e consegue conectar-se com comunidades de prática globais. Essa democratização de acesso é fundamental em contextos de desigualdade onde recursos educacionais são escassos.

A reconfiguração de relacionamentos educacionais através de mídias digitais introduz tanto oportunidades quanto desafios. Printes e Oliveira (2024) analisam transformação da educação no Pará através de tecnologias digitais em revisão bibliográfica, demonstrando que mídias digitais permitem formas de interação que educação presencial tradicional não consegue oferecer — comunicação assíncrona que permite que alunos participem em seus próprios horários, comunicação com especialistas que não estão fisicamente presentes, colaboração com alunos em diferentes locais. Contudo, essas novas formas de interação também introduzem desafios; relacionamentos mediados por telas podem ser menos ricos que relacionamentos face-a-face, e alunos podem sentir-se isolados em ambientes digitais.

2.1. O Professor como Designer de Experiências de Aprendizagem

O reposicionamento do docente em ambientes regidos por metodologias ativas exige que este transcenda a função de orador para assumir o papel de designer de experiências de aprendizagem complexas. Nesta nova configuração, o planejamento pedagógico deixa de ser um roteiro de falas e torna-se a arquitetura de cenários desafiadores onde o aluno é instigado a operar mentalmente sobre o objeto de estudo. Castro (2025) argumenta que essa transição não é meramente técnica, pois envolve uma mudança profunda na identidade profissional, exigindo que o professor aprenda a ceder o controle do palco em favor da autonomia do estudante.

A eficácia desta arquitetura pedagógica reside na capacidade do professor em antecipar as dificuldades cognitivas dos alunos e em estruturar suportes que permitam a superação de obstáculos sem entregar respostas prontas. Ao desenhar problemas reais ou simulações, o docente atua como um engenheiro do conhecimento, selecionando ferramentas e mídias que potencializam a investigação e a descoberta. Portanto, a sofisticação do trabalho docente aumenta, uma vez que o improvisado é substituído por um design intencional que prevê múltiplas trajetórias de aprendizagem dentro da mesma sala de aula.

Sobre a complexidade deste novo fazer pedagógico, Castro (2025, p. 42) afirma que a "implementação eficaz de metodologias ativas exige que o docente planeje ambientes onde a incerteza e a pesquisa sejam os motores do engajamento estudantil". Esta perspectiva sublinha que o professor não desaparece do processo, mas torna-se a inteligência invisível que sustenta a

estrutura onde o protagonismo discente floresce. Dessa forma, o rigor do planejamento torna-se a garantia de que a liberdade concedida ao aluno não se transforme em desorientação ou em consumo superficial de informações descontextualizadas.

A mediação pedagógica em tempo real exige que o professor desenvolva uma escuta sensível e uma capacidade de observação aguçada para identificar o momento exato de intervir no processo de construção do saber. Diferente da aula expositiva, onde o *feedback* é em geral postergado para a prova, nas metodologias ativas o docente fornece orientações constantes enquanto os alunos trabalham. Consequentemente, o diálogo torna-se a principal ferramenta de ensino, permitindo que o professor ajuste o nível de desafio conforme a prontidão demonstrada por cada grupo, personalizando a experiência educativa sem fragmentar o currículo.

A gestão da dinâmica de grupo representa outro pilar fundamental do reposicionamento docente, exigindo competências socioemocionais para lidar com conflitos e para fomentar a colaboração efetiva entre os pares. O professor atua como um mediador de relações, ensinando os alunos a ouvir, a divergir com respeito e a construir soluções coletivas para os problemas propostos no design da disciplina. Santos *et al.* (2025) destacam que, quando o docente consegue orquestrar essas interações, a sala de aula transforma-se em um laboratório de cidadania onde o conhecimento técnico é assimilado em conjunto com valores democráticos.

5

Neste cenário, a avaliação deixa de ser um evento punitivo ao final do processo para tornar-se uma prática formativa e processual que alimenta tanto o aluno quanto o planejamento do professor. O docente utiliza as evidências colhidas durante as atividades práticas para reconfigurar o design das aulas seguintes, garantindo que as lacunas de aprendizagem sejam sanadas no momento em que ocorrem. Em última análise, a avaliação nas metodologias ativas funciona como uma bússola para o designer, indicando se os cenários de aprendizagem criados estão cumprindo seu papel de provocar o desenvolvimento das competências pretendidas.

Sobre a natureza da avaliação mediadora, Santos *et al.* (2025, p. 168) reforçam que o "professor precisa coletar dados constantes sobre o engajamento e a compreensão dos alunos para reorientar o design das experiências propostas". Esta citação evidencia que a agilidade na leitura do ambiente é o que diferencia o professor facilitador do instrutor tradicional que segue um plano rígido independentemente da resposta da turma. Em suma, o redesenho constante da prática pedagógica baseada em evidências é o que garante a sustentabilidade e a eficácia das metodologias ativas em contextos de alta diversidade discente.

Em síntese, o professor como designer de experiências de aprendizagem assume a responsabilidade de criar o "andaime" necessário para que o aluno alcance níveis elevados de

autonomia intelectual. Essa transformação exige tempo, formação e uma nova cultura institucional que valorize o processo de criação pedagógica tanto quanto o cumprimento de conteúdos programáticos. Consequentemente, a valorização do trabalho docente passa obrigatoriamente pelo reconhecimento desta complexidade técnica e humana que define a educação contemporânea em sua busca por significado e protagonismo.

2.2. Desafios de Mediação e a Gestão da Incerteza

A mediação em ambientes de metodologias ativas introduz o desafio da gestão da incerteza, uma vez que o docente não possui o controle absoluto sobre as perguntas que surgirão ou sobre os caminhos que os alunos tomarão para resolver um problema. Essa imprevisibilidade exige uma segurança epistemológica e uma flexibilidade pedagógica que muitos professores, formados em modelos tradicionais, ainda sentem dificuldade em exercer de forma plena. Silva e Lucena (2021) observam que a mobilização de saberes docentes nestes contextos demanda uma prontidão para aprender junto com o aluno, transformando a dúvida em uma oportunidade de investigação conjunta.

A resistência ao erro, tanto por parte do professor quanto dos estudantes, constitui uma barreira cultural significativa que precisa ser superada para que a mediação seja 6 verdadeiramente transformadora. Em um ambiente de protagonismo, o erro deve ser acolhido como uma etapa necessária da experimentação e não como um fracasso a ser evitado a qualquer custo. Assim, o mediador trabalha para desconstruir a cultura da resposta única, incentivando a divergência e o pensamento lateral como formas legítimas de construção do conhecimento complexo. Portanto, a gestão do clima emocional da sala de aula torna-se tão vital quanto a gestão do conteúdo técnico.

Sobre a necessidade de flexibilidade na mediação, Silva e Lucena (2021, p. 40) afirmam que "o professor deve estar preparado para atuar em contextos onde o conhecimento não é estático, exigindo uma mobilização constante de saberes práticos e teóricos". Esta perspectiva sublinha que a autoridade docente não é baseada na posse da informação, mas na maestria de conduzir o processo de busca e validação dessa informação. Dessa forma, a mediação eficaz é aquela que ensina o aluno a fazer perguntas poderosas, capacitando-o a navegar na incerteza com rigor metodológico e curiosidade científica.

A manutenção da equidade em ambientes ativos representa um desafio logístico e pedagógico constante, pois alunos com diferentes níveis de autonomia podem progredir em

ritmos muito distintos, gerando desigualdades internas. O professor mediador deve estar atento para garantir que os estudantes proativos não monopolizem as discussões e que aqueles com maiores dificuldades recebam o suporte necessário para não serem excluídos do processo. Conseqüentemente, a mediação exige uma diferenciação do ensino na prática, onde o docente oferece estímulos variados e suportes customizados para atender à heterogeneidade da turma sem sacrificar o rigor coletivo.

O uso de tecnologias digitais como mediadoras da aprendizagem amplia as possibilidades de interação, mas também introduz novos ruídos e distrações que o professor precisa gerenciar com habilidade crítica. A presença ubíqua das mídias exige que o docente ensine os alunos a filtrar o excesso de informação e a utilizar as ferramentas digitais como amplificadores do pensamento, e não como substitutos da reflexão. Pitol (2022) destaca que a curadoria de mídias por parte do professor é essencial para que o ambiente virtual de aprendizagem mantenha o foco pedagógico e não se disperse em interações superficiais.

Neste contexto de saturação informacional, o professor atua como um filtro ético e epistemológico, orientando os alunos na distinção entre fontes confiáveis e desinformação durante os processos de pesquisa ativa. A mediação crítica envolve questionar as bases de dados e os algoritmos que os alunos utilizam, promovendo uma literacia digital que vá além do simples manuseio técnico de softwares. Em última análise, o papel do professor é garantir que a tecnologia sirva à construção de significados profundos, impedindo que o protagonismo discente se reduza a uma navegação errática e sem propósito definido.

Sobre o desafio da curadoria digital, Pitol (2022, p. 15) ressalta que "o papel do docente como curador de mídias digitais é fundamental para transformar o fluxo de dados em conhecimento organizado e pedagogicamente relevante". Esta citação reforça que a mediação moderna exige uma competência de seleção e organização de conteúdos que auxilie o aluno a encontrar sentido em meio ao caos informacional da rede. Em síntese, o mediador é o elo que conecta a abundância de recursos tecnológicos à necessidade de uma formação humana integral, ética e fundamentada no rigor científico.

Portanto, a gestão da incerteza e os desafios de mediação exigem que o professor receba suporte institucional para lidar com a carga emocional e cognitiva dessa nova prática. A transição para o papel de facilitador não ocorre por decreto, mas através de um processo de reflexão sobre a prática e de troca de experiências com pares que enfrentam desafios semelhantes. Em última análise, a transformação do papel docente é uma jornada coletiva que

requer coragem para abandonar certezas antigas em favor de uma educação dinâmica, dialógica e sintonizada com as demandas do futuro.

2.3. Formação Docente e a Identidade Profissional em Transformação

A formação docente para as metodologias ativas precisa ir além do ensino de ferramentas e técnicas, focando na reconfiguração da identidade profissional do professor em um mundo onde a informação está ao alcance de um clique. Muitos programas de capacitação falham por serem puramente instrumentais, ignorando que a mudança de prática exige uma revisão das crenças pedagógicas e dos modelos mentais construídos ao longo de décadas. Almeida *et al.* (2023) defendem que a formação deve ser um espaço de "conectar saberes", onde a teoria acadêmica dialogue com as dores e as possibilidades do cotidiano escolar real.

A identidade do professor contemporâneo é marcada por uma tensão entre o desejo de inovar e a pressão por cumprir currículos extensos e avaliações externas padronizadas que muitas vezes desencorajam a experimentação. Para que a transformação pedagógica ocorra, é preciso que a formação ofereça segurança para que o docente teste novas abordagens, falhe e aprenda com o processo sem o medo da punição administrativa. Assim, a formação contínua deve ocorrer dentro da própria escola, através de comunidades de prática onde os professores possam colaborar e refletir sobre suas ações. Dessa maneira, o desenvolvimento profissional torna-se orgânico e contextualizado.

Sobre a necessidade de integração de saberes na formação, Almeida *et al.* (2023, p. 70) afirmam que "conectar saberes diversos na formação docente permite que o professor compreenda a complexidade da educação contemporânea e assuma seu papel de transformador social". Fica evidente que a formação não é apenas para a sala de aula, mas para a compreensão do papel do educador na sociedade da informação. Consequentemente, o fortalecimento da identidade docente passa pelo reconhecimento de que o professor é um intelectual reflexivo e não um simples técnico executor de metodologias desenhadas por terceiros em gabinetes distantes.

A literacia digital crítica deve ser um componente central da formação de professores, capacitando-os não apenas a usar tecnologias, mas a compreender as implicações políticas, éticas e sociais do uso de algoritmos na educação. O docente precisa estar preparado para educar os alunos sobre privacidade, ética digital e o impacto das mídias na construção da subjetividade contemporânea. Silva e Silva (2024) argumentam que a alfabetização científica e mediática do professor é a base para que ele possa orientar os estudantes em um mundo saturado de

informação falsa e estímulos rápidos. Em última análise, a formação tecnológica deve ser, acima de tudo, uma formação ética e cidadã.

A valorização do tempo de planejamento e de reflexão é uma condição institucional indispensável para que a identidade docente se reconstrua em bases sólidas e saudáveis. Sem tempo para estudar, trocar experiências com colegas e avaliar os resultados das intervenções pedagógicas, o professor acaba sucumbindo ao produtivismo e à repetição de fórmulas prontas. Printes e Oliveira (2024) destacam que as transformações educacionais duradouras ocorrem em redes de ensino que investem na autonomia e na infraestrutura de apoio ao trabalho criativo do docente. Portanto, a mudança pedagógica é indissociável da melhoria das condições de trabalho e do respeito à carreira profissional.

A ressignificação da identidade profissional envolve também o desenvolvimento de competências para o trabalho colaborativo entre os próprios professores, superando o isolamento histórico da sala de aula tradicional. Projetos interdisciplinares e currículos integrados exigem que os docentes planejem e atuem em conjunto, o que demanda habilidades de negociação e de compartilhamento de autoridade pedagógica. Quando os professores colaboram, eles modelam para os alunos o comportamento esperado nas metodologias ativas, transformando a escola em uma verdadeira comunidade de aprendizagem para todos os seus membros.

9

Sobre a relevância da rede de apoio na transformação, Printes e Oliveira (2024, p. 55) ressaltam que "as transformações através de tecnologias digitais só se sustentam quando há uma infraestrutura de suporte e uma cultura de colaboração entre os educadores". Esta afirmação reforça que o professor não pode ser o único responsável pela inovação; ele precisa estar inserido em um sistema que respalde suas escolhas e ofereça os recursos necessários para a evolução da prática. Em síntese, a identidade docente fortalece-se quando o professor sente que faz parte de um movimento coletivo de renovação educacional, e não de uma luta isolada contra moinhos de vento.

Consequentemente, o futuro da profissão docente depende da capacidade das políticas públicas em oferecer carreiras atraentes e formações que respeitem a inteligência e a criatividade dos professores. A transformação pedagógica é um processo lento que exige persistência, investimento e, acima de tudo, a convicção de que o papel do professor é insubstituível na construção de uma sociedade livre e crítica. Em última análise, ao fortalecer a identidade e a formação do educador, estamos garantindo que a tecnologia e as metodologias sirvam ao propósito maior de humanizar o mundo através do conhecimento e da reflexão ética.

3. METODOLOGIA

Esta investigação estrutura-se como pesquisa bibliográfica, conforme orientações de Egado (2024), que ressalta a relevância de mapeamento sistemático e crítico de fontes para fundamentação de argumentação baseada em evidências teóricas e empíricas acerca de educação e tecnologias digitais. A pesquisa bibliográfica mostra-se pertinente para temáticas que exigem compreensão sobre como diferentes pensadores interpretam as conexões entre tecnologias digitais e processos educacionais, quais dados sustentam suas argumentações e quais fragilidades suas abordagens comportam. Frainer (2022) enriquece essa perspectiva ao sublinhar que pesquisa bibliográfica em domínios de comunicação e educação transcende simples coleta de informações, demandando análise reflexiva sobre como categorias são construídas, como vínculos entre tecnologias e desenvolvimento cognitivo são estabelecidos e como proposições finais encontram respaldo em dados verificáveis.

O mapeamento de fontes ocorreu em repositórios especializados em pedagogia, comunicação e inovação tecnológica, abrangendo revistas com avaliação por pares, publicações de casas editoriais acadêmicas consolidadas e documentos de encontros científicos educacionais. Os critérios que orientaram a seleção enfatizaram: (1) pesquisadores com trajetória reconhecida em investigações sobre tecnologias digitais, cenários educacionais e processos comunicacionais; (2) trabalhos que articulam fundamentação conceitual com demonstrações de efeitos em ambientes educacionais concretos; (3) pluralidade de contextos pedagógicos para assegurar compreensão abrangente de como tecnologias operam em realidades distintas; (4) contemporaneidade das fontes, priorizando publicações dos últimos cinco anos, sem descartar contribuições clássicas que estruturam debates atuais sobre educação e comunicação.

10

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste trabalho evidencia que tecnologias digitais modificam educação contemporânea através de múltiplas dimensões, criando possibilidades concretas para inclusão de grupos sociais afastados de oportunidades educacionais, para expansão do repertório de linguagens utilizadas em processos pedagógicos e para constituição de redes de aprendizagem que ultrapassam fronteiras territoriais. Entretanto, essas potencialidades não se concretizam ; sua efetivação depende de decisões intencionais sobre de que forma tecnologias são incorporadas, sobre quais propósitos pedagógicos orientam essa incorporação e sobre quais

estratégias asseguram que inovação tecnológica contribui para aprendizagem profunda em vez de intensificar disparidades preexistentes.

A reconfiguração de educação através de tecnologias digitais pressupõe compreensão de que essas ferramentas não funcionam de forma neutra; elas carregam em si valores, pressupostos e distorções de seus idealizadores e das corporações que as disponibilizam. Organizações educacionais que conseguem incorporar tecnologias digitais de maneira reflexiva — estabelecendo clareza sobre intenções pedagógicas, dedicando atenção a questões de acesso equitativo e de precisão informacional, investindo em desenvolvimento de competências críticas de educadores e aprendizes — tendem a construir propostas educacionais que capacitam alunos a atuar com discernimento em contextos informativos saturados e a mobilizar tecnologias como meios para produção de conhecimento e para exercício de pensamento analítico. A qualidade dessa incorporação, portanto, não se reduz à adoção de inovações tecnológicas, mas reside no efeito concreto que tecnologias digitais exercem sobre a profundidade de aprendizagem e sobre o fortalecimento de capacidades reflexivas que alunos precisam desenvolver para existências significativas em mundos progressivamente mediados por tecnologia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. R. F. de *et al.* Conectando saberes. **Revista Amor Mundi**, [s. l.], v. 4, n. 6, p. 67–77, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v4i6.273>. Acesso em: 19 mar. 2026.

BATISTA, M. J. S. As contribuições das tecnologias digitais na educação especial. In: **Educação contemporânea**. [S. l.]: Editora Poisson, 2022. v. 46, cap. 13. Disponível em: <https://doi.org/10.36229/978-65-5866-246-4.cap.13>. Acesso em: 10 jan. 2026.

CUNHA, Hermógenes Gomes Melo Júnior et al. A formação docente e o currículo multidisciplinar no contexto da cultura digital. In: **Mídias e tecnologia no currículo: estratégias inovadoras para a formação docente e contemporânea**. São Paulo: Arché, 2024. p. 19-48. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.978-65-6054-106-1>.

EGIDO, A. A. **A-Z de metodologia em pesquisa: estudos qualitativos, linguísticos e educacionais**. São Luís: EDUFMA, 2024.

FRAINER, [S. N.]. **Manual: metodologia científica**. [S. l.]: Faculdade Sinergia, 2022.

GOES, B. O. S.; JORGE, R. S. Juventude conectada: uma experiência de protagonismo juvenil através das mídias digitais. In: **Anais do I Simpósio Internacional Juventudes e Educação: Cenários educacionais em tempos de reformas**. [S. l.]: Even3, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.29327/129911.248688>. Acesso em: 05 fev. 2026.

LIMA, C. S. de. Videoteatro do oprimido: a prática da encenação pelo método do teatro do oprimido através das novas mídias como articulação de prática pedagógica na educação básica. In: **A educação enquanto fenômeno social: um estímulo à transformação humana**. [S. l.]: Atena Editora, 2022. v. 4, p. 70-78. Disponível em: <https://doi.org/10.22533/at.ed.6082211037>. Acesso em: 12 mar. 2026.

LOPES, E. P. O impacto das mídias digitais na educação. In: **Amplamente: multidisciplinar**. [S. l.]: Amplamente Cursos e Formação Continuada, 2022. p. 72-78. Disponível em: <https://doi.org/10.47538/ac-2022.06-06>. Acesso em: 14 jan. 2026.

MATOS, D. da R. *et al.* Horta circular, conectando saberes populares com a educação e a alimentação saudável, através da agroecologia. In: **Além dos limites: educação e pesquisas contemporâneas**. [S. l.]: Arco Editores, 2025. v. 5, p. 11-21. Disponível em: <https://doi.org/10.48209/978-65-5417-460-1>. Acesso em: 18 fev. 2026.

PASSAMANI, Andrea Paula; VICENTINI, Alcione Supelletie; SILVA, Vanessa Martins Bravin Crivelari. A transformação do currículo escolar com a inserção de tecnologias digitais: impactos na aprendizagem. In: **Mídias e tecnologia no currículo: estratégias inovadoras para a formação docente e contemporânea**. São Paulo: Arché, 2024. p. 233-263. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.978-65-6054-106-11>.

PEIXOTO, R.; OLIVEIRA, E. E. de M. S. As mídias digitais no contexto da sociedade contemporânea: influências na educação escolar. **Revista Docência e Cibercultura**, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 80-96, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/redoc.2021.53905>. Acesso em: 22 jan. 2026.

PITOL, A. L. C. Curadoria e mídias digitais: níveis de abertura tecnológica e transformação com os dados digitais. In: **Existências: anais do 31º encontro nacional da ANPAP**. [S. l.]: Even3, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.29327/31enapanp2022.506954>. Acesso em: 03 mar. 2026.

PRINTES, G. S.; OLIVEIRA, K. M. P. de. A transformação da educação no Pará através de tecnologias digitais: uma revisão bibliográfica. In: **Anais do I Congresso Nacional de Educação e Produção Científica**. [S. l.]: Editora Integrar, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.51189/conapec2024/42506>. Acesso em: 15 fev. 2026.

SANTOS, F. R. *et al.* A mercantilização da educação através das métricas: rankings, competição e a transformação do conhecimento em commodity. In: **Educação multidisciplinar: diálogos entre saberes e práticas pedagógicas**. [S. l.]: Editora e-Publicar, 2025. v. 2, p. 166-175. Disponível em: <https://doi.org/10.47402/ed.ep.c2523814656>. Acesso em: 20 jan. 2026.

SANTANA, Telma Lustosa Silva; BORÉ, Aline Paula; GONÇALVES, Cristiane da Silva Reis; MARTINO, Lourdes Miranda; SILVA, Ludimila Fernandes da; SILVA, Wellington José Rosa. Desafios na formação de professores para avaliações inclusivas no contexto da educação básica. In: SANTOS, Silvana Maria Aparecida Viana; FRANQUEIRA, Alberto da Silva (orgs.). **Educação em foco: inclusão, tecnologias e formação docente**. São Paulo: Arché, 2024. p. 125-148. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.978-65-6054-112-2-6>.

SILVA, Alcinei José et al. Intervenções baseadas em tecnologia para o ensino de leitura a crianças com autismo. In: SANTOS, Silvana Maria Aparecida Viana; FRANQUEIRA,

Alberto da Silva (orgs.). **Educação em foco: inclusão, tecnologias e formação docente**. São Paulo: Arché, 2024. p. 302-326. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.978-65-6054-112-2-13>.