

Entre o reconhecimento e a prática: indícios de uma cultura digital docente nos Anos Iniciais de Paranaíba-MS

Lorena Pereira da Silva Xavier ^I  

Andrieli Dal Pizzol ^{II}  

Renata Melissa Boschetti Cabrini ^{III}  

Resumo

Este artigo analisa as percepções e narrativas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal pública de Paranaíba-MS acerca do uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na prática pedagógica, bem como identifica indícios de constituição de uma cultura digital docente. O estudo constitui um recorte de Trabalho de Conclusão de Curso, ancorado na Teoria Histórico-Cultural e na perspectiva freireana de mediação e autonomia docente. A pesquisa adotou abordagem qualitativa, com dados coletados por meio de questionário on-line aplicado a 12 professores. Os resultados indicam que os docentes reconhecem o potencial pedagógico das TDICs; porém, seu uso ainda ocorre de forma pontual e instrumental, condicionado por limitações estruturais e ausência de suporte técnico-pedagógico. Evidenciam-se, contudo, movimentos emergentes de autoria e invenção docente, como a criação de materiais digitais e atividades interativas. Conclui-se que a cultura digital docente se encontra em processo de construção, o que demanda políticas de formação continuada contextualizadas, infraestrutura adequada e espaços colaborativos que favoreçam a apropriação crítica e criativa das tecnologias no contexto escolar.

Palavras-chave: Cultura digital docente; Educação Básica; formação continuada; TDICs; Teoria Histórico-Cultural.

- I. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. Professora da Educação Básica no município de Paranaíba-MS. Paranaíba, Mato Grosso do Sul, Brasil. E-mail: proflorenaxavier@gmail.
- II. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Professora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Paranaíba, Mato Grosso do Sul, Brasil. E-mail: andrielidp@gmail.com
- III. Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Professora Pedagoga da Rede de Ensino Estadual do Paraná. Apucarana, Paraná, Brasil. E-mail: renata.melissa@uel.br

Between recognition and practice: signs of a digital teaching culture in the Early Years of Paranaíba-MS

Abstract

This article analyzes the perceptions and narratives of teachers in the early years of elementary school in the municipal public school system of Paranaíba, MS, regarding the use of Digital Information and Communication Technologies (DICTs) in teaching practice, as well as identifies signs of the emergence of a digital teaching culture. This is an excerpt from a Final Course Project, grounded in Historical-Cultural Theory and the Freirean perspective on mediation and teacher autonomy. The research adopted a qualitative approach, with data collected through an online questionnaire administered to 12 teachers. The results indicate that teachers recognize the pedagogical potential of TDICs, yet their use remains sporadic and instrumental, constrained by structural limitations and a lack of technical-pedagogical support. However, emerging trends of teacher-led creativity and innovation are evident, such as the creation of digital materials and interactive activities. It is concluded that the digital culture among teachers is in the process of being built, requiring contextualized continuing education policies, adequate infrastructure, and collaborative spaces that foster the critical and creative appropriation of technologies in the school context.

Keywords: Digital teaching culture; Basic Education; continuing education; TDICs; Historical-Cultural Theory.



Entre el reconocimiento y la práctica: indicios de una cultura digital docente en los Primeros Años de Paranaíba-MS

Resumen

Este artículo analiza las percepciones y narrativas de los profesores de los primeros cursos de la enseñanza primaria de la red pública municipal de Paranaíba (MS) sobre el uso de las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación (TDIC) en la práctica pedagógica, además de identificar indicios de la formación de una cultura digital docente. Se trata de un extracto de un trabajo de fin de curso, basado en la teoría histórico-cultural y en la perspectiva freireana de mediación y autonomía docente. La investigación adoptó un enfoque cualitativo, con datos recopilados mediante un cuestionario en línea aplicado a 12 profesores. Los resultados indican que los docentes reconocen el potencial pedagógico de las TDIC, pero su uso sigue siendo puntual e instrumental, condicionado por limitaciones estructurales y la falta de apoyo técnico-pedagógico. Sin embargo, se observan movimientos emergentes de autoría e invención docente, como la creación de materiales digitales y actividades interactivas. Se concluye que la cultura digital docente se encuentra en proceso de construcción, lo que exige políticas de formación continua contextualizadas, una infraestructura adecuada y espacios colaborativos que favorezcan la apropiación crítica y creativa de las tecnologías en el contexto escolar.

Palabras clave: Cultura digital docente; Educación básica; formación continua; TDICs; Teoría Histórico-Cultural.



Introdução

Nas últimas décadas, a expansão das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) nas escolas brasileiras tem redefinido práticas educativas e exigido novas formas de ensinar e aprender. A cultura digital, marcada pela circulação de informações, pela interatividade e pela produção colaborativa de conteúdos, demanda que os professores desenvolvam competências que ultrapassem o domínio técnico, incorporando modos de agir, criar e mediar o conhecimento em ambientes digitais.

Não obstante esse panorama, pesquisas apontam que o processo de integração das TDICs à prática pedagógica ainda ocorre de modo desigual e não linear, o que demonstra um descompasso entre o reconhecimento do potencial educativo das tecnologias e sua efetiva apropriação na sala de aula (Gatti, 2008; Kenski, 2023; Pretto, 2002). Tal hiato revela que a transformação das práticas docentes não depende apenas do acesso a recursos tecnológicos, mas também de condições institucionais, de políticas de formação continuada e de desenvolvimento profissional situado.

Dados recentes da pesquisa TIC Educação 2024 corroboram essa perspectiva ao indicar que, embora 54% dos professores tenham participado de ações formativas relacionadas às TDICs no ano anterior à pesquisa, nas redes municipais esse índice recuou de 62% (2021) para 43% (2024), sinalizando um enfraquecimento das políticas públicas voltadas ao desenvolvimento digital docente. Ademais, a maioria das formações concentra-se no uso instrumental de plataformas e aplicativos, enquanto temas como educação midiática, segurança digital e uso crítico das tecnologias recebem menor ênfase (Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, 2025). Esses resultados sinalizam que, embora existam iniciativas de formação, ainda persiste uma lacuna entre o domínio dos artefatos tecnológicos e a consolidação de uma cultura digital docente crítica e colaborativa.



Diante desse quadro, compreender como professores dos anos iniciais se apropriam das TDICs em sua prática cotidiana constitui uma questão relevante para o campo da formação docente e das políticas educacionais. O presente artigo deriva do Trabalho de Conclusão de Curso “A Formação Continuada e o Uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na Prática Pedagógica dos Anos Iniciais: Um Estudo na Rede Municipal de Paranaíba-MS”, com vistas a aprofundar aspectos específicos do estudo original.

O estudo originou-se da existência de um cargo exclusivo para professores de tecnologia da rede pública municipal de Paranaíba-MS, destinado exclusivamente à sala de tecnologia e denominado PROGETEN¹. No entanto, esse cargo foi extinto em 2023 e, a partir de então, o exercício da função de professor de tecnologia passou a exigir formação específica na área. Nesse ínterim, a pesquisa inicial voltou-se para a formação continuada desenvolvida no município, sob a perspectiva dos docentes. O presente texto é um recorte desse estudo, com o propósito de refletir sobre a cultura digital no ambiente escolar.

A partir desse recorte, formulou-se a seguinte questão orientadora: como as percepções e práticas pedagógicas de professores dos anos iniciais da rede municipal de Paranaíba-MS expressam o reconhecimento e a apropriação das TDICs, revelando indícios de uma cultura digital docente em construção? Com base nessa questão, o objetivo deste artigo é analisar as percepções e narrativas de professores dos anos iniciais acerca do uso pedagógico das TDICs, identificando indícios da constituição de uma cultura digital docente no contexto municipal investigado.

O texto organiza-se em quatro seções, além desta introdução: o referencial teórico discute formação continuada, mediação tecnológica e cultura digital docente; o percurso metodológico apresenta os procedimentos da pesquisa; a seção de resultados analisa os dados empíricos com base no referencial adotado; e, por fim, são expostas as considerações finais e as implicações do estudo.



Formação continuada, mediação tecnológica e cultura digital docente

A incorporação das TDICs no contexto escolar demanda mais do que acesso a equipamentos: exige uma formação docente capaz de articular domínio técnico, reflexão crítica e intencionalidade pedagógica. A esse respeito, Kenski (2023) enfatiza que a formação para o uso das tecnologias deve favorecer a autoria e a construção de práticas inovadoras, superando modelos de capacitação centrados apenas em ferramentas. Do mesmo modo, Gatti (2008) destaca que processos formativos precisam integrar teoria, prática e contexto, estimulando a participação ativa do professor na produção do conhecimento sobre sua própria prática docente.

Tal compreensão converge com a visão freireana de educação, para a qual ensinar requer pesquisa, problematização e reflexão crítica sobre a prática (Freire, 1996). Essa perspectiva evidencia que o uso de tecnologias no espaço escolar não pode ser reduzido ao consumo de conteúdos; é necessário promover autonomia, diálogo e emancipação intelectual. Assim, a formação docente mediada pelas TDICs deve criar condições para que os professores se tornem sujeitos de sua prática, capazes de utilizar a tecnologia como suporte à mediação pedagógica e à construção de sentidos.

No campo teórico, a Teoria Histórico-Cultural (THC) ajuda a entender as tecnologias como instrumentos simbólicos e culturais que medeiam a atividade humana. Segundo Vygotsky (2000), o desenvolvimento ocorre mediante processos de interação e mediação, nos quais ferramentas e signos externos são gradualmente internalizados e transformados em instrumentos psicológicos. As TDICs, quando apropriadas pedagogicamente, deixam de ser apenas dispositivos técnicos e passam a constituir mediadores da aprendizagem, da comunicação e da criação coletiva de conhecimento.

Estudos contemporâneos reforçam essa articulação. Moraes e Lima (2019) evidenciam que artefatos digitais se tornam instrumentos culturais quando possibilitam trocas cognitivas, colaboração, regulação do pensamento



e elaboração conceitual. As autoras destacam que a interação contínua com tecnologias em práticas formativas colaborativas amplia a Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) dos professores, permitindo a internalização de formas de agir e pensar mediadas digitalmente. Desse modo, a apropriação pedagógica das TDICs não é imediata, mas envolve um processo sociocognitivo marcado por mediação, problematização e experimentação.

Ferreira, Dal Pizzol e Mello (2024, p. 4) corroboram esse entendimento ao afirmar que as TDICs são elementos da cultura, constituindo-se da produção humana, “[...] e a escola, enquanto responsável pela difusão e produção do saber científico acumulado, tem a responsabilidade no que diz respeito ao trabalho educativo no contexto da cibercultura”. Cabe aos docentes, portanto, assumir o lugar da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem; não se pode, no entanto, reduzir suas possibilidades a ferramentas e instrumentos de uso pontual.

Nesse horizonte, a contribuição de Leontiev (1978) amplia a compreensão histórico-cultural sobre a relação entre sujeito, cultura e aprendizagem. Ao sustentar a natureza sócio-histórica do psiquismo humano, o autor enfatiza que cada indivíduo aprende a ser humano a partir das produções culturais acumuladas pelas gerações anteriores, uma vez que “[...] o homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade” (Prestes; Tunes, 2018, p. 90). Assim, os processos educativos envolvem a apropriação ativa de objetos e práticas culturais, e não a simples exposição a estímulos ou recursos externos.

Ao ilustrar o processo de apropriação por meio do exemplo da aquisição de um instrumento, Leontiev (1978) descreve-o como produto da cultura material e objeto social, construído historicamente para atender às necessidades humanas. Tal aquisição implica apropriar-se das operações nele incorporadas, constituindo um processo formativo que promove novas habilidades e funções superiores: “[...] apropriar-se das operações motoras nele incorporadas. É



também um processo ativo de formação de habilidades novas, de funções superiores, psicomotoras, que enriquecem sua esfera motora” (Leontiev, 1978, p. 269). Além disso, esse movimento ocorre necessariamente na relação com o outro, por meio da comunicação e da vida social, uma vez que, para apropriar-se dos resultados históricos da humanidade, a criança precisa entrar em relação com o mundo “através doutros homens”, constituindo esse processo como educação (Leontiev, 1978, p. 272).

Ao transpor tal compreensão para o contexto contemporâneo, as tecnologias digitais podem ser entendidas como instrumentos culturais cujas operações simbólicas e modos de uso são socialmente produzidos e historicamente acumulados. Assim, apropriar-se pedagogicamente das TDICs implica mais do que utilizá-las tecnicamente: trata-se de um processo sociocultural de formação, no qual professores e estudantes aprendem a agir e a pensar mediadamente, incorporando linguagens, práticas comunicativas e formas de organização do conhecimento típicas da cibercultura. Reafirma-se, portanto, a responsabilidade da educação escolar na transmissão e reelaboração das conquistas culturais da humanidade, pois, conforme Leontiev (1978, p. 273), há uma relação estreita entre o progresso histórico e o desenvolvimento da educação, sendo possível “julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente”.

Nessa direção, Vygotsky (2000, p. 115) reforça que a aprendizagem constitui “[...] um momento intrinsecamente necessário e universal” para o desenvolvimento das características humanas historicamente formadas, o que exige práticas educativas intencionalmente organizadas e mediadas.

Desse modo, ao considerar as necessidades sociais e culturais que mobilizam a atividade humana, como a busca por novos conhecimentos, comunicação e inserção social (Luria, 1991), torna-se essencial repensar o lugar das TDICs na educação, sobretudo no que se refere ao papel docente na condução desse processo. Depreende-se, portanto, que a tecnologia na



escola não pode ser tratada como elemento acessório, mas como instrumento cultural cuja potência educativa se realiza na intencionalidade pedagógica, na mediação crítica e na autoria docente.

Com base nesse referencial, a cultura digital docente emerge como resultado da integração entre práticas pedagógicas, valores, atitudes e modos de produção do conhecimento em ambientes digitais. Essa cultura não se restringe ao uso das tecnologias digitais como recurso externo ou auxiliar, mas se molda nas práticas comunicacionais, colaborativas e autorais desenvolvidas no cotidiano escolar, em diálogo com os modos contemporâneos de produzir e compartilhar saberes. Nessa perspectiva, a cultura digital se consolida quando os professores compreendem a tecnologia como parte constitutiva de sua ação docente e, por isso, requer políticas públicas de formação continuada que promovam colaboração, autoria e circulação de saberes em rede, ampliando a participação docente na cultura digital contemporânea (Pretto, 2002; Bonilla; Pretto, 2015).

Em complemento, Nóvoa (2017) argumenta que o desenvolvimento profissional docente implica assumir a docência como espaço de autoria, criação e compartilhamento. Na concepção do autor, a identidade profissional se fortalece quando professores têm a oportunidade de inovar, produzir materiais e redesenhar suas práticas com base em interações colaborativas e tecnologias digitais. Por essa razão, a cultura digital docente manifesta-se progressivamente quando o professor passa do uso pontual de ferramentas ao desenvolvimento de práticas reflexivas, criativas e contextualizadas no ambiente escolar.

Desse modo, é possível dizer que a formação continuada e a cultura digital docente são dimensões interdependentes do desenvolvimento profissional. A primeira propicia espaços de mediação, diálogo e investigação; a segunda se expressa no cotidiano escolar por meio da transformação das práticas e da internalização de modos de agir mediados pelas tecnologias. Compreender essa dinâmica é fundamental para planejar políticas e ações educativas que



avancem para além do treinamento técnico, fortalecendo autonomia, autoria e colaboração na prática docente contemporânea.

Percurso metodológico

Este estudo trata-se de um recorte analítico do Trabalho de Conclusão de Curso “A Formação Continuada e o Uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na Prática Pedagógica dos Anos Iniciais: Um Estudo na Rede Municipal de Paranaíba-MS”, realizado no âmbito da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS). A investigação adotou abordagem qualitativa, com suporte de dados quantitativos descritivos, com vistas a compreender percepções e práticas docentes relacionadas ao uso das TDICs nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Participaram do estudo 12 professores² dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Paranaíba-MS. Todos atuavam em escolas públicas municipais e responderam voluntariamente ao instrumento de pesquisa. A seleção foi intencional, em razão da atuação direta com turmas dos anos iniciais, etapa essencial para o desenvolvimento de práticas alfabetizadoras e para a introdução da cultura digital escolar.

A coleta de dados foi realizada no segundo semestre de 2024, em período posterior à intensificação do uso das tecnologias educacionais, o que influenciou as percepções docentes acerca das TDICs. Os dados foram coletados por meio de um questionário on-line, elaborado no *Google Forms* e composto por 15 questões, sendo oito fechadas e sete abertas. A escolha desse instrumento justificou-se pela viabilidade de acesso aos participantes, pelo respeito à dinâmica de trabalho docente e pela possibilidade de obtenção de registros discursivos espontâneos, especialmente nas questões abertas. Estas abordaram o perfil profissional dos docentes, a frequência e a finalidade de uso das TDICs, as percepções sobre seu potencial pedagógico, as dificuldades enfrentadas, as necessidades formativas e as experiências de autoria digital.



Os participantes não foram identificados em nenhuma etapa do estudo, assegurando sigilo e anonimato. A pesquisa seguiu os princípios éticos previstos na Resolução n.º 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, não apresentando riscos aos participantes.

Para a análise dos dados, empregou-se a análise temática (Bardin, 2016), com vistas a identificar padrões interpretativos e recorrências de sentido. As respostas foram categorizadas em três eixos: reconhecimento das TDICs, uso instrumental e indícios de autoria digital docente. Neste artigo, o foco recaiu especificamente sobre as respostas abertas, revisitadas sob a perspectiva da cultura digital docente, articulando os achados empíricos à THC e às discussões contemporâneas sobre formação e mediação tecnológica na docência.

Destaca-se que o caráter qualitativo desta pesquisa e o número reduzido de participantes não permitem expansão ou generalização dos resultados para outros contextos educacionais. Os achados decorrem das especificidades locais, das experiências e práticas vivenciadas pelas participantes e das condições socioculturais em que a investigação foi desenvolvida. Adota-se, portanto, o princípio da transferibilidade, sustentado por uma descrição detalhada do cenário, dos sujeitos e dos processos investigados, cabendo ao leitor julgar a pertinência e a possibilidade de aproximação dos resultados a contextos com características semelhantes.

Resultados e discussões

A análise das respostas abertas do questionário evidencia que a cultura digital docente na rede municipal de Paranaíba-MS encontra-se em processo emergente, marcada por tensões entre reconhecimento e prática, entre uso funcional e movimentos iniciais de autoria. Os professores demonstram compreender a relevância das TDICs; contudo, seu uso ainda é predominantemente pontual, assistemático e instrumental, alinhado a finalidades de atratividade e reforço de conteúdo.



As narrativas dos participantes indicam um reconhecimento do potencial das tecnologias para ampliar o engajamento dos estudantes e dinamizar o ensino. Entre as questões abertas, a de número dez solicitava que os professores descrevessem os principais benefícios observados ao utilizarem as TDICs no processo de alfabetização. Os professores manifestaram satisfação com o uso das TDICs; a maioria destacou que estas contribuíram para um aumento expressivo da participação dos alunos ao longo das aulas, tornando o aprendizado mais interativo e motivador, como evidenciam os excertos a seguir:

P9: “O uso da tecnologia para alfabetização estimula a criatividade, autonomia e torna o processo mais envolvente para os estudantes.”

P12: “Os alunos ficam mais interessados e a participação é com certeza maior”

Essereconhecimentosimbólicoconstituietapaimportante daapropriação, indicando abertura para o digital e compreensão do valor pedagógico dos artefatos, ainda que não necessariamente acompanhada de uso consistente. Tal aspecto reforça a importante função da mediação docente no processo de ensino-aprendizagem, conforme ressaltam Guimarães (2022, p. 10):

É essencial que para as atividades com os jogos digitais como ferramenta lúdica o professor compreenda e exerça seu papel, ele tem que manter o foco dos alunos na aprendizagem, de forma que direcione o uso dos jogos para as habilidades de alfabetização, para isso, é necessário uma interação prévia e o acompanhamento do desenvolvimento durante o uso dessa ferramenta.

Guimarães (2022) ressaltam que, embora os jogos digitais possam ser instrumentos poderosos e envolventes no processo de aprendizagem, o papel do professor é fundamental para garantir que sejam utilizados de forma direcionada e produtiva. Cabe ao docente manter o foco no aprendizado, selecionar jogos apropriados para as habilidades a serem desenvolvidas e acompanhar o progresso dos alunos, a fim de assegurar o alcance dos objetivos



pedagógicos. Em consonância com esse entendimento, Dal Pizzol, Bussolotto e Lira (2022, p. 80) reforçam que:

[...] pensar no uso de jogos virtuais no contexto educacional é muito mais que apenas incluir elementos dos jogos em conteúdos didáticos, ou transformar conteúdos em jogos. Ao promover jogos digitais no contexto educacional deve-se ter clara as pretensões enquanto jogo e enquanto atividade didática, pois o jogo deve manter as características claras de não obrigação, de liberdade e interação. Trata-se de uma estratégia muito mais intrincada que deve visar a criação de um terreno onde crianças e jovens do século 21 possam interagir, criar, modificar, resolver problemas e aliar isso ao seu processo educacional.

Outra questão colocou em pauta os desafios do uso das TDICs no ambiente escolar. Ao analisar as respostas dos docentes participantes, observou-se uma convergência de preocupações, sendo as principais a precariedade da conexão de internet e a insuficiência de equipamentos. Além das limitações de infraestrutura, emergiu a necessidade de suporte técnico e pedagógico. Entre os diversos posicionamentos registrados, alguns sintetizam com clareza essas dificuldades:

P5: “A escola não possui computadores para o uso dos alunos, não possui sala de tecnologia que é presente em outras escolas, impossibilitando assim, o acesso a computadores e tablets.”

P7: “Falta de conhecimento com a área tecnológica e de um profissional de apoio para tal, disponível para o professor”

P10: “Como pode uma escola com quase 1000 alunos com apenas 18 computadores funcionando?”

Tais limitações estruturais e formativas reforçam o diagnóstico de que a apropriação docente das TDICs não depende apenas de vontade individual, mas de condições institucionais e políticas educativas continuadas (Gatti, 2008; Kenski, 2023; Pretto, 2002). Em uma análise de produções acadêmicas sobre formação de professores para a cultura digital, Costa e Moura (2023) evidenciam que a apropriação pedagógica das tecnologias tende a permanecer restrita ao uso instrumental quando não há políticas formativas consistentes, infraestrutura adequada e suporte institucional contínuo. Segundo os autores,



os elementos constituintes de novas perspectivas formativas são a “[...] reflexão no processo formativo; a ampliação dos sentidos sobre TDIC; a percepção sobre as novas gerações; as práticas do formador; a aprendizagem colaborativa; a autoria; a autonomia; o letramento digital; a cidadania digital; e a postura de aprendiz permanente” (Costa; Moura, 2023, p. 16).

A ausência de uma formação continuada que atenda às reais necessidades docentes, somada à precariedade dos equipamentos e do acesso à internet, é um obstáculo significativo ao processo educacional. Sem esses recursos, a integração das TDICs no âmbito escolar é limitada ou inviável, o que compromete tanto a inovação metodológica quanto a inserção dos alunos na cultura digital. Diante desse diagnóstico, Silva e Vieira (2016, p. 40) ressaltam o impacto da carência tecnológica:

A educação, não terá efeito professores altamente capacitados e habilitados, se não houver nas escolas o mínimo de recursos necessários para realização da prática pedagógica, e vice-versa, pois se houver espaços estruturados sem profissionais capacitados para utilizá-los será em vão. O que há necessidade realmente são de políticas públicas educacionais adequadas, para que essas ações sejam colocadas na prática pedagógica diária, que faça parte do cotidiano da escola, dos professores e dos alunos.

Conforme pontuam as autoras, a excelência educativa depende da indissociabilidade entre qualificação profissional e infraestrutura técnica. Por essa razão, é imperativo o desenvolvimento de políticas públicas eficazes que garantam não apenas o suporte material, mas também a formação continuada dos educadores, assegurando que a inovação pedagógica resulte em processos de aprendizagem efetivos.

A décima terceira questão solicitou que os participantes sugerissem melhorias essenciais para a integração das TDICs no processo de alfabetização. As respostas convergiram para a necessidade de ampliação do quantitativo de dispositivos (como computadores e *tablets*), de rede de internet de qualidade, de suporte institucional e de formação específica. Segundo os relatos, o acesso



físico aos equipamentos é o ponto de partida necessário para a viabilização de novas práticas:

P1: “Primeiro passo seria acesso a computadores, em seguida, ter uma capacitação para o corpo docente, pois os professores poderiam ter acessos em sites com materiais interessantes para os estudantes ou/e até criar jogos e aplicativos para envolvê-los.”

P2: “Mais formações na área pensando na especificidade de cada escola, incentivos financeiros para uma reestruturação dos equipamentos e ambientes tecnológicos na nossa escola. Disponibilidade de uma máquina por aluno.”

P3: “Disponibilizar salas de tecnologia, profissional capacitado para auxiliar os professores e alunos.”

Essa demanda por suporte contínuo encontra respaldo em Jordão (2009), que afirma que a formação docente deve ser um processo permanente ao longo da carreira. Dado que novas estratégias e tecnologias surgem constantemente, o educador precisa assumir uma postura de pesquisador, buscando formas inovadoras de apoiar a aprendizagem.

A ausência de infraestrutura básica gera, no entanto, um sentimento de incapacidade no docente, impedindo que as metodologias sejam aplicadas com eficácia. Para que as TDICs alcancem seu potencial pedagógico, é preciso superar a concepção de que a tecnologia é um fim em si mesma. Conforme destacam Ferreira, Dal Pizzol e Mello (2025, p. 7),

[...] as TD, enquanto elementos culturais, precisam ser apropriadas pelas crianças de forma a contribuir para o desenvolvimento. Para que isso ocorra, é fundamental superar uma visão meramente instrumental ou técnica das tecnologias, bem como sua redução a sinônimos de “novidade”, “inovação” ou “modismo”. A apropriação das TD exige planejamento intencional e contextualizado, garantindo que seu uso esteja alinhado às práticas pedagógicas e ao desenvolvimento infantil.

Diante disso, o papel do professor torna-se central: ele deixa de ser um mero operador de máquinas para se tornar articulador de um planejamento intencional que transforma o recurso técnico em instrumento de mediação cultural e cognitiva.



A última questão buscou evidenciar a perspectiva docente sobre como o uso excessivo das tecnologias pode prejudicar o processo de alfabetização. A síntese das respostas aponta para um conceito basilar: a dosagem. Os professores destacaram que o prejuízo não reside na tecnologia em si, mas em seu uso desmedido ou sem propósito, conforme observa-se nos seguintes relatos:

P6: “Já presenciei uma turma em sala de tecnologia (em outra escola), os alunos ficaram tão animados para realizar as atividades de alfabetização, mesmo que houvesse erros em algumas atividades, eles voltavam no início do jogo para acertar as questões. Realmente a tecnologia envolve as nossas crianças.”

P2: “Durante o trabalho com Primeiro Ano, os jogos como jogo da memória, encontre o intruso, ache o erro, possibilitaram aos alunos com dificuldade de aprendizagem a desenvolver a leitura e escrita. Bem como na matemática, o trabalho com jogos foi de grande ajuda com a Turminha.”

P3: “No conteúdo de frações, onde os alunos aprenderam em sala de aula, depois vídeo aulas, depois jogos direcionados, onde eles perceberam na prática aprendendo muito mais.”

A partir dessas observações, percebe-se que a eficácia das TDICs depende de um uso planejado e alinhado aos objetivos pedagógicos, evitando práticas descontextualizadas. Nessa direção, Silva e Vieira (2016, p. 26) corroboram a importância da mediação:

Pesquisas direcionadas, jogos pedagógicos, atividade de leitura e escrita, apreciação de vídeos, são atividades que podem ser trabalhadas em qualquer disciplina, em qualquer série, em qualquer contexto. Neste momento entra o personagem principal, o professor, que torna-se o condutor do conhecimento, o direcionador para realização de toda a proposta, daí em diante emerge outro obstáculo para que esta proposta seja colocada em prática, pois assim como os equipamentos, igualmente encontramos profissionais obsoletos, sem qualificação ou conhecimento básico para proporcionar ao aluno essa metodologia, ou seja, toda a proposta torna-se inútil se não há profissionais habilitados para execução do projeto.

Conforme defendem os autores, o aluno deve assumir um papel ativo, mas sempre sob a orientação docente. Com efeito, o professor deixa de ser apenas



um instrutor para se tornar o articulador que integra as ferramentas digitais ao cotidiano escolar. O desafio, portanto, não é apenas inserir a tecnologia, mas transformá-la em um recurso dinâmico que promova a aprendizagem sem suplantiar outras formas essenciais de construção do conhecimento, como a leitura de textos impressos e a interação social.

Embora o corpo docente reconheça o impacto positivo das TDICs na motivação e no engajamento discente, a precariedade da infraestrutura, a carência de formação continuada e a escassez de suporte institucional constituem entraves significativos à sua efetiva integração pedagógica. Por conseguinte, a incorporação plena dessas tecnologias demanda políticas públicas que priorizem a modernização tecnológica das escolas, viabilizando práticas pedagógicas inovadoras e condizentes com as demandas da contemporaneidade.

Considerações finais

A partir da análise das percepções e narrativas dos professores dos anos iniciais da rede municipal de Paranaíba-MS, é possível dizer que a cultura digital docente se encontra em processo emergente, situada entre o reconhecimento do potencial pedagógico das TDICs e sua apropriação efetiva e sistemática no cotidiano escolar. Os docentes valorizam as tecnologias como recursos capazes de diversificar as aulas e engajar os estudantes; porém, enfrentam desafios para integrá-las de forma crítica, criativa e planejada ao currículo.

Esse movimento de transição é atravessado por condicionantes estruturais e formativos. Limitações como escassez de equipamentos, instabilidade da internet e, sobretudo, a ausência de suporte técnico-pedagógico, intensificada pela extinção do cargo PROGETEN, comprometem a continuidade das práticas e a consolidação de políticas locais de inovação educacional. Ainda assim, emergem experiências de autoria e colaboração que revelam a agência docente diante das adversidades, o que evidencia a capacidade inventiva característica da profissão.



A pesquisa permitiu identificar três níveis de apropriação tecnológica: o reconhecimento simbólico, expresso na valorização das tecnologias; o uso instrumental, marcado por práticas pontuais e de reforço; e indícios de autoria, expressos em iniciativas criativas e mediadoras. Esses níveis formam um continuum formativo, demonstrando que a construção da cultura digital docente ocorre de maneira gradual, por meio de experimentação, reflexão e troca entre pares.

Sob a lente da THC, esse percurso representa um processo de mediação e internalização: as TDICs deixam de ser ferramentas externas e passam a integrar os modos de pensar e agir do professor. Em convergência, a pedagogia freireana compreende essa trajetória como um movimento de conscientização e emancipação, no qual o educador se torna sujeito de sua prática, criador de caminhos e não mero executante de prescrições técnicas.

Os achados reafirmam que a formação continuada é elemento estruturante do desenvolvimento da cultura digital docente. Não se trata apenas de ofertar cursos sobre ferramentas, mas de promover ambiências formativas colaborativas, articuladas às demandas reais da escola, que fomentem autoria, autonomia, criticidade e compartilhamento de saberes. Desse modo, o fortalecimento da cultura digital docente depende de um tripé essencial: condições institucionais e tecnológicas adequadas, formações continuadas integradas à prática pedagógica e valorização da autoria e da colaboração docente.

É no entrelaçamento desses fatores que se torna possível reduzir a distância entre o reconhecimento e a prática, promovendo o uso criativo, crítico e emancipador das TDICs. A cultura digital docente, portanto, não deve ser vista como um fim a ser alcançado, mas como processo vivo, coletivo e permanente, construído nas experiências, resistências e invenções cotidianas que marcam a escola pública brasileira.

Referências



BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson De Luca. Política educativa e cultura digital: entre a prática e a retórica. In: PRETTO, Nelson De Luca; BONILLA, Maria Helena Silveira (org.). **Educação, cultura digital e sociedade do conhecimento**. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 493-520.

COSTA, Douglas Pereira da; MOURA, Maria da Glória Carvalho. **Formação de professores para a cultura digital**: elementos em perspectivas diferentes da visão instrumental. Revista Educação e Cultura Contemporânea, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1-22, 2023.

DAL PIZZOL, Andrieli; BUSSOLOTTO, Luis Eduardo; LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. O Processo Educativo para Além do Jogo: Roblox e a Revolução na Experiência Virtual dos Nativos Digitais. **Revista Aproximação**, Guarapuava, v. 4, n. 9, 2022. Disponível em: <https://revistas.unicentro.br/index.php/aproximacao/article/view/7377>. Acesso em 04 de jan. de 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FERREIRA, Camila Fernandes de Lima; DAL PIZZOL, Andrieli; MELLO, Diene Eire de. Descobrindo novos caminhos: uma experiência de apropriação das tecnologias digitais na Educação Infantil. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, Uberlândia, v. 9, p. 1-25, 2025. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/80030/42130>. Acesso em: 04 jan. 2026.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27503706>. Acesso em: 4 jan. 2025.

GUIMARÃES, Érica Olímpia Martins. **Jogos digitais no processo de ensino e aprendizado do aluno na alfabetização**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Campus Iporá, Polo São Luís de Montes Belos, GO, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/bitstream/prefix/3206/1/Artigo%C3%89rica%20O%C3%ADmpia.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2026.



JORDÃO, Teresa Cristina. Formação de educadores: a formação do professor para a educação em um mundo digital. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Tecnologias digitais na educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009. p. 9-17.

KENSKI, Vani Moreira. A escola face aos desafios para ser contemporânea. **Educação, Formação & Tecnologias**, Lisboa, v. 11, n. 1, p. 21-27, 2023. Disponível em: <https://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/215/188>

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte universitário, 1978.

LURIA, Alexander. **Curso de psicologia geral**. 2. ed. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. v. 1.

MORAES, Denise Aparecida Ferreira de; LIMA, Claudia Maria de. Os artefatos digitais como ferramentas culturais mediadoras: possibilidades para novos cenários de aprendizagem. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 78, p. 243-262, dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/59642>. Acesso em: 12 jan. 2026.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 jan. 2026.

NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO BR (NIC.br). Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras**: TIC Educação. São Paulo: NIC.br, 2025. Disponível em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/educacao/>. Acesso em: 19 out. 2025.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia**. Rio de Janeiro: e-Papers, 2018. 176 p.

PRETTO, Nelson Luiz de Luca. Formação de professores exige rede. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 20, p. 121-131, maio/ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/rY653wjMnKTnszBNWhtfNpF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 jan. 2026.



SILVA, Glaucilene Vidal da; VIEIRA, Merilane de Almeida. **Desafios na utilização de recursos tecnológicos nas escolas públicas de ensino fundamental**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Computação) — Universidade Federal Rural da Amazônia, São Miguel do Guamá, PA, 2016.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Construção do pensamento e linguagem**: as raízes genéticas do pensamento e da linguagem. São Paulo/SP: Martins Fontes, 2000.

Notas

- 1 PROGETEN: Professor Gerenciador de Tecnologia Educacional Municipal.
- 2 Os participantes serão identificados pela letra P seguida de um numeral, de 1 a 12 (P1 a P12).



Como citar

XAVIER, Lorena Pereira da Silva; DAL PIZZOL, Andrieli; CABRINI, Renata Melissa Boschetti. Entre o reconhecimento e a prática: indícios de uma cultura digital docente nos Anos Iniciais de Paranaíba-MS. **Educação em Análise**, Londrina, v. 11, p. 1-22, 2026. DOI: <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2026.v11.54530>.

Submetido em: 28 de janeiro de 2026

Aceito em: 22 de junho de 2026

Publicado em: 07 de agosto de 2026



CRediT

Reconhecimentos	Não se aplica
Financiamento	Não se aplica
Conflicto de intereses	Os autores certificam que não tem interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito.
Aprovação ética	Não se aplica
Contribuição dos autores	XAVIER, L. P. S. declara ter realizado conceituação, curadoria de dados, análise formal, investigação, metodologia, redação - rascunho original; validação, visualização, redação -revisão e edição. DAL PIZZOL, A. declara ter realizado conceituação, curadoria de dados, análise formal, metodologia, administração de projetos, supervisão, redação - rascunho original, visualização, redação - revisão e edição. CABRINI, R. M. B. declara ter realizado conceituação, curadoria de dados, análise formal, metodologia, validação, redação - rascunho original, visualização, redação -revisão e edição.

Equipe Editorial

Editora de seção:	Letícia Bassetto Secorum
Membro da equipe de produção:	Ronald Rosa
Assistente de editoração:	Simone Steffan
Layout e Diagramação:	Carolina Motter Pizoni - Escritório de Apoio ao Editor Científico

