

Formação de competências digitais docentes e sua prática pedagógica na Educação Básica

Paloma Akemy Guerreiro Guimarães

Paulo César Perdigão Santos

Rosana do Socorro Assunção Pompeu

Marcelane Aparecida Ferreira¹³

DOI: [10.5281/zenodo.19114013](https://doi.org/10.5281/zenodo.19114013)

RESUMO

O presente artigo analisa a formação de competências digitais docentes e sua influência sobre as práticas pedagógicas na Educação Básica. Parte-se do pressuposto de que a presença de tecnologias em sala de aula, isoladamente, não garante sua apropriação crítica e pedagógica; nesse contexto, as competências digitais do professor são determinantes para a efetividade do uso desses recursos. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, com análise de literatura acadêmica e de documentos oficiais, incluindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os resultados indicam que docentes com competências digitais consolidadas conseguem planejar atividades colaborativas, integrar recursos multimodais e promover aprendizagens significativas, enquanto a ausência dessas competências favorece o uso instrumental da tecnologia e a manutenção de práticas tradicionais. Conclui-se que a formação docente deve articular habilidades técnicas, reflexão pedagógica e consciência crítica, de modo a potencializar o uso das tecnologias como instrumentos de aprendizagem emancipatória.

Palavras-chave: Competências digitais. Formação docente. Práticas pedagógicas. Educação Básica. Tecnologias educacionais.

1 introdução

A incorporação das tecnologias digitais na Educação Básica tem transformado

¹³ Orientadora: Profa. Doutora Marcelane Aparecida Ferreira.

significativamente as práticas pedagógicas, exigindo que professores desenvolvam competências que vão além do simples manuseio de equipamentos ou plataformas digitais. Entretanto, a experiência escolar cotidiana evidencia que a simples disponibilização de tecnologias no ambiente escolar não assegura, automaticamente, mudanças inovadoras nas práticas pedagógicas nem a construção de aprendizagens relevantes. A efetividade do uso dessas tecnologias depende, sobretudo, das competências digitais dos docentes, entendidas como a capacidade de selecionar, integrar, adaptar e avaliar criticamente ferramentas digitais em consonância com objetivos pedagógicos, necessidades dos alunos e contextos sociais específicos (KENSKI, 2012).

Nesse contexto, torna-se necessário compreender que a transformação digital na educação não se resume à introdução de dispositivos tecnológicos nas escolas, mas envolve mudanças profundas na cultura pedagógica, nas formas de interação entre professores e estudantes e nas estratégias de construção do conhecimento. A escola contemporânea encontra-se inserida em uma sociedade marcada pela circulação acelerada de informações, pela conectividade permanente e pela multiplicidade de linguagens digitais, o que exige do professor novas formas de mediação pedagógica capazes de dialogar com as experiências tecnológicas vivenciadas pelos alunos fora do ambiente escolar.

Nesse cenário, a formação docente, tanto inicial quanto continuada, emerge como elemento central. A formação inicial fornece fundamentos teóricos sobre pedagogia e uso de tecnologias, enquanto a formação continuada possibilita o desenvolvimento de competências críticas e reflexivas, permitindo ao professor transformar recursos digitais em instrumentos de aprendizagem efetiva (FERREIRA et al., 2017). Políticas educacionais e programas de capacitação, portanto, devem articular habilidades técnicas, planejamento pedagógico e reflexão crítica sobre o impacto social e ético da tecnologia na educação.

Autoras e autores clássicos, como Paulo Freire (1996), defendem que a prática educativa é um ato político e emancipatório, no qual o professor não apenas transmite conhecimento, mas promove a construção ativa do saber

pelos alunos. Sob essa perspectiva, o desenvolvimento de competências digitais não se limita ao domínio técnico, mas envolve mediação pedagógica, pensamento crítico e atenção às desigualdades educacionais, que podem ser acentuadas pelo uso acrítico da tecnologia.

A perspectiva freireana contribui para compreender que a integração das tecnologias digitais na educação deve ocorrer de forma crítica e dialógica, evitando a reprodução de modelos pedagógicos centrados na transmissão passiva de conteúdos. Nesse sentido, a tecnologia deve ser compreendida como ferramenta de mediação que possibilita ampliar o diálogo, a colaboração e a construção coletiva do conhecimento, favorecendo processos educativos mais participativos e reflexivos.

Análises contemporâneas sobre sociedade da informação e educação digital, como as de Manuel Castells (2013) e Byung-Chul Han (2018), alertam que o acesso desigual às tecnologias e a lacuna de competências docentes contribuem para novas formas de exclusão social e educacional. Compreender a relação entre competências digitais e práticas pedagógicas implica, portanto, considerar fatores estruturais, formativos e sociais, reconhecendo que a educação mediada por tecnologia deve estar articulada a uma concepção crítica e emancipatória.

Diante desse contexto, o presente estudo tem como objetivo analisar a formação de competências digitais docentes e sua influência sobre as práticas pedagógicas na Educação Básica, identificando como professores com diferentes níveis de competência digital planejam e desenvolvem atividades pedagógicas e quais desafios devem ser enfrentados para que a tecnologia seja efetivamente utilizada como instrumento de aprendizagem significativa e emancipatória.

2 Revisão de literatura

Competências digitais docentes: conceito e importância

As competências digitais docentes vão além do domínio técnico de ferramentas digitais, envolvendo a capacidade de integrá-las de forma crítica, criativa e ética ao planejamento pedagógico, considerando necessidades e contextos dos estudantes (KENSKI, 2012).

Nesse sentido, as competências digitais também incluem habilidades relacionadas à curadoria de conteúdos digitais, à avaliação da confiabilidade das informações disponíveis na internet e à utilização pedagógica de diferentes linguagens midiáticas. O professor, ao desenvolver essas competências, passa a atuar como mediador entre os estudantes e o vasto universo de informações disponíveis no ambiente digital, orientando-os na construção de conhecimentos significativos e no desenvolvimento de uma postura crítica diante das tecnologias.

Segundo Tardif (2002), o desenvolvimento profissional docente abrange competências cognitivas, socioemocionais e técnicas, que se articulam para orientar decisões pedagógicas conscientes. Dessa forma, o desenvolvimento de competências digitais não é um fim em si mesmo, mas um meio para potencializar práticas pedagógicas que promovam aprendizagem significativa e inclusão educacional.

A literatura educacional contemporânea também destaca que as competências digitais docentes devem ser compreendidas como parte integrante das competências profissionais do professor no século XXI. Isso significa reconhecer que o ensino mediado por tecnologias exige não apenas conhecimentos técnicos, mas também capacidade de adaptação a contextos educacionais diversos, sensibilidade às necessidades dos estudantes e disposição para inovar metodologias de ensino.

Perrenoud (2000) destaca que a competência docente emerge da interação entre saberes prévios, experiência prática e reflexão crítica, sendo fundamental que os professores transformem recursos disponíveis em estratégias pedagógicas contextualizadas. Na ausência dessas competências, o uso da tecnologia tende a ser instrumental, reduzindo o papel do docente a executor de atividades predefinidas, sem espaço para inovação ou mediação crítica.

Formação inicial e continuada

A formação inicial oferece fundamentos teóricos para a integração da tecnologia à prática pedagógica, incluindo planejamento curricular, teorias de aprendizagem e metodologias didáticas. Entretanto, isoladamente, essa etapa não garante a consolidação de competências digitais complexas, especialmente aquelas relacionadas à reflexão crítica e à adaptação às demandas reais da escola (FERREIRA et al., 2017).

A formação continuada configura-se como um processo permanente de aprimoramento e renovação das práticas profissionais docentes, permitindo ao docente desenvolver habilidades práticas, experimentar metodologias e analisar criticamente o impacto da tecnologia na aprendizagem. Kenski (2012) enfatiza que programas de capacitação bem estruturados favorecem práticas pedagógicas inovadoras, enquanto cursos superficiais ou pontuais reforçam o uso instrumental da tecnologia, sem articulação com reflexão pedagógica ou social.

Paulo Freire (1996) defende que a aprendizagem docente deve ser dialógica, participativa e orientada para a emancipação. Aplicado à formação digital, isso significa que o professor não deve apenas aprender a utilizar ferramentas tecnológicas, mas compreender criticamente como mediá-las para promover autonomia e pensamento crítico nos estudantes.

Nesse contexto, a formação docente precisa ser compreendida como um processo contínuo de construção e reconstrução de saberes profissionais. Conforme destaca Tardif (2002), os conhecimentos docentes são construídos a partir da articulação entre saberes acadêmicos, experiência prática e interação com o contexto escolar. Assim, a formação para o uso pedagógico das tecnologias digitais não deve ocorrer apenas por meio de cursos técnicos, mas por meio de processos formativos que integrem reflexão crítica, experimentação pedagógica e diálogo entre professores.

Além disso, a formação continuada pode favorecer o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem entre docentes, nas quais o

compartilhamento de experiências e a análise coletiva de práticas pedagógicas contribuem para a construção de estratégias mais eficazes de integração das tecnologias digitais. Nesse sentido, programas de formação que incentivam a colaboração e a troca de conhecimentos entre professores tendem a produzir impactos mais significativos na prática pedagógica, promovendo inovação e fortalecimento da autonomia docente.

Competências digitais e práticas pedagógicas

Estudos recentes indicam que docentes com competências digitais consolidadas planejam atividades colaborativas, integram recursos multimodais e personalizam a aprendizagem, promovendo engajamento e participação ativa (TARDIF, 2002; PERRENOUD, 2000; KENSKI, 2012). Por outro lado, professores sem essas competências tendem a reproduzir metodologias tradicionais, utilizando a tecnologia apenas como apoio logístico ou substituição de ferramentas analógicas.

Além disso, as competências digitais devem ser articuladas a dimensões éticas e pedagógicas. Castells (2013) alerta que o acesso a tecnologias não elimina desigualdades sociais e educacionais; a apropriação crítica desses recursos depende da mediação docente. Han (2018) complementa que o uso superficial da tecnologia pode transformar o ensino em rotina mecanizada, centrada na eficiência técnica e em detrimento da reflexão crítica e da humanização da educação.

A análise de documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reforça a necessidade de desenvolver competências digitais que integrem tecnologia, pensamento crítico e resolução de problemas, evidenciando o papel central do professor como mediador da aprendizagem (BRASIL, 2017). A BNCC propõe que a tecnologia seja usada como meio para desenvolver competências gerais, como pensamento científico, crítico e criativo, comunicação e autonomia, exigindo do docente habilidades que vão além do domínio técnico.

Nesse sentido, a integração das tecnologias digitais às práticas pedagógicas possibilita ampliar as formas de interação entre professores e estudantes, favorecendo processos de ensino e aprendizagem mais dinâmicos e participativos. O uso de recursos multimodais, como vídeos, plataformas interativas, ambientes virtuais de aprendizagem e ferramentas colaborativas, permite diversificar estratégias didáticas e atender diferentes estilos de aprendizagem.

Além disso, as competências digitais docentes contribuem para o desenvolvimento de metodologias ativas de ensino, nas quais os estudantes assumem papel mais protagonista no processo de aprendizagem. Estratégias como projetos colaborativos, produção de conteúdos digitais e resolução de problemas mediados por tecnologia estimulam o pensamento crítico, a criatividade e a autonomia dos alunos.

Contudo, para que essas práticas sejam efetivas, é necessário que o professor exerça uma mediação pedagógica consciente, orientando os estudantes na seleção e interpretação das informações disponíveis no ambiente digital. Dessa forma, as competências digitais tornam-se fundamentais para garantir que a tecnologia seja utilizada como instrumento de construção do conhecimento, e não apenas como ferramenta de acesso à informação.

Desafios e perspectivas

Entre os desafios mais evidentes destacam-se a desconexão entre a formação inicial e a continuada, a fragilidade das políticas educacionais e as desigualdades no acesso às tecnologias e a infraestrutura tecnológica. Ferreira et al. (2017) destacam que o desenvolvimento de competências digitais deve articular habilidades técnicas, reflexão pedagógica e consciência crítica, garantindo que a tecnologia seja utilizada de forma transformadora, e não apenas instrumental.

Tardif (2002) e Perrenoud (2000) reforçam que o desenvolvimento docente é contínuo e cumulativo, e que práticas pedagógicas inovadoras

emergem da interação entre experiência, reflexão e contexto social. Nesse sentido, o avanço das competências digitais está diretamente relacionado à capacidade do professor de mediar experiências de aprendizagem significativas, promovendo engajamento, autonomia e inclusão, conforme os princípios da educação emancipatória defendidos por Paulo Freire (1996).

Entre as perspectivas para o fortalecimento das competências digitais docentes destaca-se a necessidade de políticas educacionais que integrem infraestrutura tecnológica, formação docente e apoio institucional às escolas. A simples disponibilização de equipamentos não garante mudanças significativas nas práticas pedagógicas, sendo fundamental investir em programas formativos que promovam o desenvolvimento de competências críticas e reflexivas.

Outra perspectiva importante refere-se à construção de uma cultura educacional que valorize a inovação pedagógica e o uso consciente das tecnologias digitais. Nesse processo, gestores escolares, professores e instituições formadoras desempenham papel essencial na criação de ambientes de aprendizagem colaborativos, capazes de estimular a experimentação de novas metodologias e compartilhamento de experiências pedagógicas.

Dessa forma, o avanço das competências digitais docentes deve ser compreendido como parte de um processo mais amplo de transformação da educação, no qual a tecnologia é integrada de maneira crítica e significativa às práticas pedagógicas, contribuindo para a formação de estudantes mais autônomos, criativos e preparados para os desafios da sociedade contemporânea.

3 METODOLOGIA

A pesquisa adotou abordagem qualitativa, combinando métodos bibliográfico e documental, fundamentada em uma perspectiva crítica e interpretativa. Foram analisadas obras clássicas sobre educação e

competências docentes, incluindo Tardif (2002), Perrenoud (2000), Freire (1996) e Kenski (2012), bem como artigos contemporâneos sobre formação de competências digitais e seu impacto na prática pedagógica (FERREIRA et al., 2017; KENSKI, 2012).

Além disso, foram examinados documentos oficiais, com destaque para a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), com o objetivo de compreender como as competências digitais são conceituadas, estruturadas e orientadas nas diretrizes nacionais para a Educação Básica. A análise interpretativa possibilitou articular o referencial teórico à realidade escolar, identificando lacunas entre formação docente, práticas pedagógicas e apropriação crítica das tecnologias digitais. Essa abordagem permitiu refletir sobre a complexidade da integração tecnológica na educação, considerando dimensões pedagógicas, sociais e éticas.

4 RESULTADOS

A análise da literatura e dos documentos oficiais evidenciou os seguintes pontos:

- **Infraestrutura e recursos:** A disponibilidade de dispositivos e conectividade é necessária, mas não suficiente para práticas pedagógicas significativas. Professores precisam desenvolver competências digitais para transformar recursos tecnológicos em estratégias pedagógicas relevantes (KENSKI, 2012). Observou-se também que, em contextos escolares nos quais há infraestrutura tecnológica adequada, mas ausência de formação docente específica, os recursos disponíveis tendem a ser subutilizados. Nessas situações, equipamentos digitais acabam sendo utilizados apenas para atividades administrativas ou para reprodução de conteúdos, sem explorar seu potencial para promover interação, colaboração e construção ativa do conhecimento.
- **Formação inicial e continuada:** A formação inicial fornece fundamentos teóricos, enquanto a formação continuada consolida competências

críticas e reflexivas. Programas de capacitação bem estruturados favorecem práticas inovadoras, ao passo que cursos superficiais reforçam o uso instrumental da tecnologia (FERREIRA et al., 2017). Observa-se que a formação inicial desempenha papel fundamental na construção das bases conceituais que orientam a prática docente, permitindo que futuros professores compreendam a relação entre tecnologia, ensino e aprendizagem. No entanto, considerando a rápida evolução das tecnologias digitais, os conhecimentos adquiridos durante a graduação tendem a se tornar insuficientes ao longo do tempo, o que torna a formação continuada indispensável para atualização profissional. Nesse sentido, programas de formação continuada que promovem espaços de reflexão coletiva, troca de experiências entre docentes e experimentação de metodologias inovadoras contribuem significativamente para o desenvolvimento de competências digitais mais consistentes. Além disso, iniciativas formativas que articulam teoria e prática permitem que os professores reflitam criticamente sobre o uso pedagógico das tecnologias, analisando suas potencialidades e limitações no contexto escolar. Conforme apontam Ferreira et al. (2017), processos formativos contínuos favorecem a construção de uma cultura pedagógica voltada para a inovação e para o uso consciente das tecnologias, fortalecendo a autonomia docente e ampliando as possibilidades de aprendizagem dos estudantes.

- **Influência nas práticas pedagógicas:** Docentes com competências digitais desenvolvidas planejam atividades colaborativas, promovem aprendizagem personalizada e utilizam recursos multimodais. Professores sem essas competências tendem a reproduzir metodologias tradicionais, limitando a tecnologia a apoio logístico (TARDIF, 2002; PERRENOUD, 2000). A presença dessas competências permite ao professor explorar diferentes estratégias pedagógicas que ampliam as formas de interação e construção do conhecimento em sala de aula. Entre essas estratégias, destacam-se o uso de ambientes virtuais de aprendizagem, plataformas colaborativas, recursos audiovisuais e ferramentas digitais que possibilitam a produção de conteúdos pelos próprios estudantes.

Tais práticas favorecem maior participação discente, estimulando o protagonismo dos alunos e promovendo aprendizagens mais dinâmicas e significativas. Por outro lado, quando as competências digitais docentes são limitadas, a tecnologia tende a ser utilizada apenas como instrumento de apoio à exposição de conteúdos, substituindo recursos tradicionais, como o quadro ou o livro didático, sem promover mudanças efetivas na dinâmica pedagógica. Nesses casos, o potencial transformador das tecnologias digitais acaba sendo reduzido, mantendo-se modelos de ensino centrados na transmissão de informações. Assim, a influência das competências digitais nas práticas pedagógicas torna-se evidente, uma vez que o modo como o professor compreende e utiliza a tecnologia impacta diretamente a qualidade das experiências de aprendizagem desenvolvidas em sala de aula.

- **Desafios críticos:** Lacunas entre teoria e prática evidenciam a necessidade de articular habilidades técnicas e reflexão ética, pedagógica e social. A ausência dessa dimensão contribui para a perpetuação de desigualdades educacionais (CASTELLS, 2013; HAN, 2018). Entre os principais desafios identificados na literatura está a dificuldade de integrar, de forma equilibrada, os aspectos técnicos e pedagógicos relacionados ao uso das tecnologias digitais na educação. Em muitos contextos escolares, observa-se que políticas educacionais priorizam a aquisição de equipamentos e infraestrutura tecnológica, sem garantir processos formativos adequados para que os docentes possam utilizar esses recursos de maneira crítica e pedagógica. Essa situação gera um descompasso entre as possibilidades oferecidas pelas tecnologias e a capacidade de integrá-las efetivamente às práticas educativas. Outro desafio relevante refere-se às desigualdades sociais e educacionais que influenciam o acesso e o uso das tecnologias digitais. Castells (2013) destaca que a sociedade em rede amplia as possibilidades de circulação de informação, mas também pode aprofundar desigualdades quando determinados grupos não possuem acesso às condições necessárias para participar plenamente desse ambiente digital. No contexto educacional,

tais desigualdades podem se manifestar tanto na falta de infraestrutura tecnológica quanto na ausência de formação docente adequada. Han (2018) acrescenta que o uso acrítico da tecnologia pode contribuir para a superficialização dos processos educativos, privilegiando a rapidez e a eficiência em detrimento da reflexão e da construção crítica do conhecimento. Dessa forma, enfrentar esses desafios implica reconhecer que a integração das tecnologias digitais na educação exige não apenas investimentos materiais, mas também mudanças na cultura pedagógica, valorizando a formação docente e o desenvolvimento de práticas educativas orientadas para a autonomia, a inclusão e a emancipação dos estudantes.

5 Discussão

Os resultados corroboram que o desenvolvimento de competências digitais docentes é central para práticas pedagógicas significativas. A literatura evidencia que o uso acrítico da tecnologia tende a reproduzir desigualdades e práticas tradicionais, consolidando um modelo de ensino centrado na técnica e na eficiência. Esse cenário revela que a integração das tecnologias digitais na educação deve ser acompanhada de processos formativos que incentivem a reflexão pedagógica e a inovação metodológica. Quando o professor desenvolve competências digitais associadas a uma postura crítica, torna-se capaz de utilizar a tecnologia como ferramenta de problematização da realidade, favorecendo a construção de conhecimentos contextualizados e socialmente relevantes. Por outro lado, professores com formação crítica conseguem articular planejamento, avaliação e mediação tecnológica, promovendo aprendizagem colaborativa, personalizada e emancipatória (FREIRE, 1996; KENSKI, 2012).

A análise da BNCC demonstra que políticas educacionais reconhecem a necessidade de competências digitais integradas à prática pedagógica, mas a efetividade depende de formação contínua, condições estruturais e suporte

institucional (BRASIL, 2017). Assim, a tecnologia deve ser mediada pelo professor como agente transformador, e não como recurso neutro, corroborando a perspectiva de Tardif (2002) e Perrenoud (2000), que definem a competência docente como produto de experiência, reflexão e conhecimento contextualizado.

Esses achados destacam que, para além da aquisição de habilidades técnicas, é essencial desenvolver capacidade de mediação pedagógica, pensamento crítico e sensibilidade para questões de inclusão e equidade. O avanço das competências digitais deve ser compreendido como um processo contínuo, articulando teoria, prática e reflexão crítica, em consonância com os princípios da educação emancipatória defendidos por Paulo Freire (1996).

6 Considerações finais

Este estudo evidencia que o desenvolvimento de competências digitais docentes é essencial para transformar práticas pedagógicas em experiências significativas e inovadoras na Educação Básica. Além disso, torna-se fundamental reconhecer que o avanço das tecnologias digitais continuará impactando profundamente os processos educacionais nas próximas décadas. Nesse contexto, investir na formação de professores capazes de compreender criticamente essas transformações é condição indispensável para que a escola permaneça relevante na formação de cidadãos críticos, autônomos e participativos. A formação inicial fornece os alicerces teóricos, mas é na formação continuada que o professor consolida habilidades que permitem mediar o conhecimento de forma reflexiva, ética e contextualizada. Dessa forma, a construção de uma cultura pedagógica voltada para a integração crítica das tecnologias digitais deve ser entendida como um processo coletivo, envolvendo professores, gestores, instituições formadoras e políticas públicas educacionais. Somente por meio dessa articulação será possível promover uma educação que utilize as tecnologias de forma consciente, democrática e orientada para a emancipação humana.

Professores com competências digitais bem desenvolvidas conseguem transformar a tecnologia em aliada da aprendizagem, promovendo colaboração, autonomia e pensamento crítico nos estudantes. Nessas situações, o uso da tecnologia deixa de ser apenas instrumental e se torna uma ferramenta que potencializa a construção ativa do saber, respeitando os ritmos, interesses e necessidades de cada aluno.

No entanto, o avanço das competências digitais depende não apenas do esforço individual dos docentes, mas de políticas públicas que ofereçam formação continuada de qualidade, infraestrutura adequada e apoio institucional. Somente assim será possível garantir que a tecnologia contribua para uma educação inclusiva, democrática e humanizadora, capaz de fortalecer a cidadania e preparar os estudantes para os desafios do século XXI.

Em última análise, o professor não é apenas usuário de tecnologia; é mediador, orientador e transformador da experiência educativa. Valorizar a dimensão humana da educação, mesmo em um contexto cada vez mais digital, é reconhecer que a tecnologia é poderosa quando guiada pelo olhar atento e crítico de quem ensina.

Referências

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

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

BITTENCOURT, Priscila Aparecida Santana; ALBINO, João Pedro. O uso das tecnologias digitais na educação do século XXI. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 12, n. 3, p. 1234–1249, 2017.

BORÓN, Atílio A. *A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FERREIRA, Gisele Martins dos Santos et al. *Educação e tecnologias: abordagens críticas*. Rio de Janeiro: SESES, 2017.

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

HAN, Byung-Chul. *No exame: perspectivas do digital*. Petrópolis: Vozes, 2018.

HOBBSAWM, Eric. O que a história tem a dizer-nos sobre a sociedade contemporânea. In: HOBBSAWM, Eric. *Sobre história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 41–62.

HORKHEIMER, Max. *Teoria crítica*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

KENSKI, Vani Moreira. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papyrus, 2012.

MARCUSE, Herbert. *O homem unidimensional*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Vital Ataíde da. *Adorno e Horkheimer: a teoria crítica como projeto de emancipação*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNESCO. *Tecnologias digitais e educação: desafios e oportunidades*. Paris: UNESCO, 2021.