

PAPÉIS DOCENTES E METODOLOGIAS EDUCACIONAIS EM FOCO

Trabalhos selecionados

JOSÉ DE SOUSA CAMPOS JÚNIOR (ORG)

**PAPÉIS DOCENTES E
METODOLOGIAS EDUCACIONAIS
EM FOCO: TRABALHOS
SELECIONADOS**

**Todos os elementos dispostos em tal produção são de total
responsabilidade dos autores**

**Licença Creative Commons Atribuição-SemDerivações 4.0
Internacional.**

Comissão Editorial:

*Dr Leonardo da Silva Alves
Dr Sérgio Ricardo da Costa Simplicio Es
Michelly Rayane Romualdo Branco
Ms Alan Douglas Santiago
Dr Magno Alexon Bezerra Seabra Me.
Marcos Vitor Costa Castelhana
Ms Maria José Bezerra da Silva
Profa. Dra. Karla Roberta Castro Pinheiro Alves
Ms José Fabio Bezerra da Silva.
Dr Lucas Gomes de Medeiros
Dr Hamilton José Werneck Mouta.
Dra. Lauriceia Galdino dos Santos
Dr. José de Sousa Campos Júnior
Esp. Damiana dos Santos Junqueira
Dr. Iure Coutre Gurgel*

*Nosso maior objetivo é construir meios significativos de difusão e distribuição de
trabalhos acadêmicos capazes de consolidar os enfoques científicos na
contemporaneidade.*

Equipe da CTP

PAPÉIS DOCENTES E METODOLOGIAS EDUCACIONAIS EM FOCO: TRABALHOS SELECIONADOS

José de Sousa Campos Júnior (Organizador)

**EDIÇÃO 1
CTP EDITORA
SÃO BENTO-PB
2026**

2026 - Edição Brasileira by CTP
Autores - Todos os direitos reservados
Contemporânea: Agência Educacional - CTP
Editora CNPJ: 46.679.708/0001-11
E-mail: contemporaneasrtigos23@outlook.com
Telefone: (83) 99840-0598
São Bento - PB - Brasil
Editor-Chefe: Marcos Vitor Costa
Castelhano Diagramação: Marcos Vitor
Costa Castelhano
Revisão de texto: Autor
Produtor Editorial: José Fábio da
Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P214 PAPÉIS docentes e metodologias educacionais em foco: Trabalhos selecionados [Recurso eletrônico] / Organizadores: José de Sousa Campos Júnior – 1.ed.São Bento, PB: CTP Editora, 2026.
1 livro digital.

DOI: 10.18378/gvaa-978-65-83034-48-9
ISBN: 978-65-83034-48-9

1.Prática de Ensino 2. Professores – Formação
3. Educação - Metodologias I. Título.

CDD 370.71

Elaborado por Márcia Maria Feitosa Ferraz CRB-PB 824/O

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
CAPÍTULO 1- O PAPEL DO PROFESSOR MEDIADOR NO ENSINO HÍBRIDO: NOVAS FUNÇÕES E DESAFIOS.....	9
CAPÍTULO 2- CIDADANIA DIGITAL: CONCEITOS E IMPLICAÇÕES NO ÂMBITO EDUCACIONAL.....	25
CAPÍTULO 3- O PAPEL DO PROFESSOR MEDIADOR NO ENSINO HÍBRIDO: NOVAS FUNÇÕES E DESAFIOS.....	39
CAPÍTULO 4- PLATAFORMAS EDUCACIONAIS E SUAS INFLUÊNCIAS NA APRENDIZAGEM AUTODIRIGIDA.....	51
CAPÍTULO 5- COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS E DIGITAIS PARA DOCENTES DO ENSINO HÍBRIDO: DESAFIOS NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA.....	63
CAPÍTULO 6- APRENDIZAGEM AUTODIRIGIDA E PLATAFORMAS EDUCACIONAIS NO ENSINO SUPERIOR: POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA A AUTONOMIA DISCENTE.....	77
CAPÍTULO 7- EDUCAÇÃO DIGITAL E PENSAMENTO CRÍTICO: DESAFIOS PARA FORMAÇÃO DE ESTUDANTES NA ERA DA INFORMAÇÃO.....	89
CAPÍTULO 8- ENSINO HÍBRIDO E INCLUSÃO DIGITAL: DESAFIOS ENFRENTADOS POR ALUNOS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIOECONÔMICA E NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	105
SOBRE O ORGANIZADOR.....	115

APRESENTAÇÃO

A presente obra contém variados artigos científicos em formato de capítulo de livro voltados as metodologias educacionais e os papéis docentes na contemporaneidade, remetendo dialógicos críticos, interdisciplinares e significativos mediante as múltiplas realidades educacionais atuais.

Tenham uma ótima leitura!

CAPÍTULO 1- O PAPEL DO PROFESSOR MEDIADOR NO ENSINO HÍBRIDO: NOVAS FUNÇÕES E DESAFIOS

Andreline Matos de Santana

Mestranda em Ciências da Educação pela World University Ecumenical.

João Rodrigues de Souza

Mestrando em Ciências da Educação pela World University Ecumenical.

Klerivânia Batista de Almeida

Mestranda em Ciências da Educação pela World University Ecumenical.

Maria Edivalda Feitosa de Freitas

Mestranda em Ciências da Educação pela World University Ecumenical.

Maria Ednalva Pereira dos Santos

Mestranda em Ciências da Educação pela World University Ecumenical.

Maria José Sandra Ferreira da Silva

Mestranda em Ciências da Educação pela World University Ecumenical.

José de Sousa Campos Júnior

Doutor em Literatura e Interculturalidade pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E- mail: jjcampo900@gmail.com

RESUMO: O ensino híbrido, que combina o ensino presencial com o ensino online, exige do professor um papel de mediador do processo de aprendizagem. Neste contexto, este artigo discute as novas funções e desafios do professor mediador no ensino híbrido, destacando a importância de criar um ambiente de aprendizagem integrado e autônomo. O professor mediador deve ser capaz de planejar e organizar atividades de aprendizagem, gerenciar o tempo e o espaço, fornecer feedback e orientação, fomentar a colaboração e monitorar o progresso dos alunos. Este estudo destaca a necessidade de habilidades e competências específicas para o professor mediador, incluindo a capacidade de adaptar-se às necessidades dos alunos e utilizar tecnologias digitais de forma eficaz.

Palavras-chave: ensino híbrido, professor mediador, aprendizagem autônoma, tecnologias digitais.

1. Introdução

O ensino híbrido, também conhecido como *blended learning*, é uma abordagem educacional que combina o ensino presencial com o ensino online. Nesse modelo, o professor assume um papel fundamental como mediador do processo de aprendizagem, desempenhando novas funções e enfrentando desafios

únicos. Neste contexto, o professor mediador é responsável por criar um ambiente de aprendizagem integrado, onde os alunos possam aprender de forma autônoma e colaborativa, utilizando tecnologias digitais e recursos online.

O papel do professor mediador no ensino híbrido é multifacetado e exige habilidades e competências específicas. Ele deve ser capaz de planejar e organizar atividades de aprendizagem que integrem o ensino presencial e online; gerenciar o tempo e o espaço de aprendizagem, adaptando-se às necessidades dos alunos; fornecer feedback e orientação aos alunos, promovendo a autonomia e a responsabilidade; fomentar a colaboração e a interação entre os alunos, utilizando ferramentas digitais; monitorar o progresso dos alunos e ajustar o plano de ensino conforme necessário.

Nesta perspectiva, o objetivo deste trabalho é analisar as novas funções e desafios do professor mediador no ensino híbrido, discutindo estratégias e práticas eficazes para promover a aprendizagem significativa e autônoma dos alunos, bem como compreender a importância das tecnologias digitais no processo educativo, a adaptação das metodologias de ensino e o fortalecimento da interação entre docente e discente em ambientes virtuais e presenciais.

Diante dessas transformações, surge a necessidade de compreender como o professor tem se adaptado a esse novo cenário educacional e quais desafios enfrenta no exercício de sua função mediadora. Assim, a problematização deste estudo se fundamenta na seguinte questão: quais são as novas funções e os principais desafios enfrentados pelo professor mediador no contexto do ensino híbrido? A relevância deste estudo justifica-se pela crescente adoção do ensino híbrido nas instituições educacionais e pela necessidade de compreender as implicações dessa abordagem para a prática docente. Ao analisar o papel do professor mediador, este trabalho contribui para a reflexão sobre a formação docente, a inovação pedagógica e a melhoria da qualidade do ensino. Além disso, oferece subsídios teóricos para educadores e gestores que buscam implementar práticas mais eficazes e alinhadas às demandas contemporâneas da educação.

O objetivo geral deste estudo é analisar o papel do professor mediador no ensino híbrido, identificando suas novas funções e os principais desafios enfrentados na prática pedagógica contemporânea.

Como objetivos específicos, busca-se compreender as características do ensino híbrido e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem; investigar

as mudanças no papel do professor frente às metodologias ativas e ao uso das tecnologias digitais; e analisar os principais desafios enfrentados pelos docentes na implementação do ensino híbrido em contextos educacionais.

A metodologia adotada neste trabalho baseia-se em uma abordagem qualitativa, através de uma pesquisa bibliográfica, utilizando livros e revistas, ambos relacionados ao ensino híbrido e ao papel do professor mediador.

Diante do uso das tecnologias digitais o estudo busca compreender as transformações ocorridas no contexto do processo ensino aprendizagem a partir do uso dessas ferramentas digitais, como também, os desafios enfrentados para uma prática pedagógica mais sólida e eficaz. Além disso, a pesquisa tem caráter reflexivo, que permite uma análise crítica sobre a importância da mediação do professor para a promoção de uma aprendizagem participativa, significativa e autônoma por parte dos estudantes.

Por fim, este estudo pretende contribuir para o aprofundamento das discussões sobre a mediação pedagógica no ensino híbrido, destacando a importância do professor como agente fundamental na construção de aprendizagens significativas. Ao evidenciar suas funções e desafios, espera-se fomentar práticas pedagógicas mais reflexivas, inovadoras e alinhadas às transformações educacionais contemporâneas.

1. DESENVOLVIMENTO

1.1 Ensino híbrido: conceitos, características e fundamentos teóricos

A educação contemporânea tem sido profundamente impactada pelas transformações tecnológicas e novas demandas sociais, exigindo a reformulação das práticas pedagógicas tradicionais. Nesse contexto, o ensino híbrido emerge como uma proposta inovadora que combina estratégias presenciais e digitais, possibilitando uma aprendizagem mais flexível e personalizada. De acordo com Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), o ensino híbrido representa uma ruptura com o modelo centrado na transmissão de conteúdos, promovendo maior protagonismo discente e dinamismo no processo educativo.

O conceito de ensino híbrido está diretamente relacionado à integração entre diferentes ambientes de aprendizagem, nos quais o estudante tem a oportunidade de

vivenciar experiências tanto no espaço físico quanto no virtual. Moran (2013) destaca que essa abordagem favorece a autonomia do aluno, ao mesmo tempo em que amplia as possibilidades de interação e construção do conhecimento. Nesse sentido, o ensino híbrido não se limita ao uso de tecnologias, mas envolve uma reconfiguração das práticas pedagógicas e dos papéis dos sujeitos envolvidos.

Além disso, o ensino híbrido se fundamenta em princípios como personalização da aprendizagem, flexibilidade e uso de metodologias ativas. Bacich e Moran (2018) enfatizam que a personalização permite atender às necessidades individuais dos estudantes, respeitando seus ritmos e estilos de aprendizagem. Essa abordagem contribui para a construção de percursos formativos mais significativos, nos quais o aluno assume uma postura ativa na construção do conhecimento.

Outro aspecto relevante do ensino híbrido refere-se à sua capacidade de promover maior engajamento dos estudantes. Valente (2014) aponta que, ao integrar recursos digitais e atividades presenciais, o ensino híbrido estimula a participação ativa dos alunos, favorecendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais. Nesse contexto, o uso de tecnologias digitais torna-se um elemento estratégico para potencializar a aprendizagem.

A organização do ensino híbrido pode ocorrer por meio de diferentes modelos pedagógicos, sendo a sala de aula invertida um dos mais difundidos. Nesse modelo, os conteúdos são estudados previamente pelos alunos em ambientes virtuais, enquanto o tempo em sala de aula é destinado à discussão, resolução de problemas e atividades colaborativas. Segundo Valente (2014), essa inversão do processo tradicional contribui para uma aprendizagem mais significativa e centrada no estudante.

Ademais, o ensino híbrido exige uma nova postura institucional e pedagógica, envolvendo mudanças na gestão do ensino e na cultura educacional. Martins e Carvalho (2022) ressaltam que a adoção dessa abordagem ainda enfrenta desafios conceituais e operacionais, sobretudo em relação à sua compreensão e implementação nas instituições de ensino. Isso evidencia a necessidade de aprofundamento teórico e prático sobre o tema.

Outro ponto fundamental refere-se à integração das tecnologias digitais no processo educativo. Kenski (2012) argumenta que as tecnologias não devem ser utilizadas apenas como ferramentas auxiliares, mas como elementos estruturantes das práticas pedagógicas. Dessa forma, o ensino híbrido demanda uma utilização

intencional e planejada dos recursos tecnológicos, visando potencializar a aprendizagem e promover a interação entre os sujeitos.

No que diz respeito às metodologias ativas, o ensino híbrido se destaca por incorporar estratégias que colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem. Bacich e Moran (2018) afirmam que práticas como aprendizagem baseada em problemas, projetos e gamificação contribuem para o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico. Essas metodologias fortalecem o papel ativo do aluno e ampliam as possibilidades de construção do conhecimento.

Além disso, o ensino híbrido possibilita a ampliação dos espaços e tempos de aprendizagem, rompendo com a lógica tradicional da sala de aula. Moran (2013) destaca que a aprendizagem passa a ocorrer de forma contínua, integrando diferentes contextos e experiências. Essa flexibilidade permite que o estudante tenha maior controle sobre seu processo de aprendizagem, tornando-o mais significativo e contextualizado.

O ensino híbrido vem se consolidando como uma abordagem que responde às demandas da educação contemporânea, ao integrar tecnologias, metodologias ativas e novas formas de organização do ensino. Ao promover a centralidade do estudante e a mediação pedagógica qualificada, essa abordagem contribui para a construção de uma educação mais inovadora, inclusiva e alinhada às transformações da sociedade. Assim, compreender seus fundamentos teóricos é essencial para avançar na discussão sobre o papel do professor mediador e os desafios do ensino híbrido

1.2 O papel do professor mediador no ensino híbrido

As transformações educacionais impulsionadas pelas tecnologias digitais e pelas metodologias ativas têm redefinido significativamente o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem. No contexto do ensino

híbrido, o docente deixa de ocupar a posição central de transmissor de conteúdos para assumir a função de mediador do conhecimento, promovendo a construção ativa da aprendizagem pelos estudantes. Moran (2013) destaca que essa mudança implica uma atuação mais flexível, dinâmica e centrada no desenvolvimento de competências, exigindo do professor uma postura mais orientadora do que

expositiva.

Nesse cenário, a mediação pedagógica torna-se elemento fundamental para o sucesso do ensino híbrido, pois é por meio dela que o professor organiza, orienta e acompanha o percurso formativo dos alunos. Bacich e Moran (2018) ressaltam que o professor mediador atua como facilitador do processo de aprendizagem, auxiliando os estudantes na interpretação das informações, na resolução de problemas e na construção de conhecimentos significativos. Essa atuação exige planejamento intencional e domínio de estratégias pedagógicas diversificadas.

Além disso, o professor mediador assume a função de curador de conteúdos, selecionando e organizando materiais didáticos relevantes para o desenvolvimento das atividades propostas. Nascimento, Brito e Padilha (2020) apontam que, no ensino híbrido, o docente precisa filtrar informações disponíveis nos ambientes digitais, garantindo a qualidade e a adequação dos conteúdos às necessidades dos estudantes. Essa função torna-se essencial diante da grande quantidade de informações disponíveis na internet.

Outra função importante do professor mediador refere-se ao acompanhamento individualizado dos estudantes. No ensino híbrido, o docente deve monitorar o desempenho dos alunos, identificar dificuldades e propor intervenções pedagógicas adequadas. Santos, Barcelos e Rangel (2021) destacam que esse acompanhamento contribui para a personalização da aprendizagem, permitindo que cada estudante avance de acordo com seu ritmo e suas necessidades específicas.

O desenvolvimento da autonomia discente também está diretamente relacionado à atuação do professor mediador. Ao promover atividades que incentivam a participação ativa dos alunos, o docente contribui para a formação de sujeitos mais críticos, reflexivos e responsáveis pelo próprio processo de aprendizagem. Moran (2013) enfatiza que a autonomia é um dos pilares do ensino híbrido, sendo construída por meio da orientação e do acompanhamento constante do professor.

No que se refere às competências docentes, o ensino híbrido exige habilidades que vão além do domínio do conteúdo. Kenski (2012) afirma que o professor precisa desenvolver competências digitais, pedagógicas e comunicacionais, sendo capaz de utilizar diferentes tecnologias de forma crítica e criativa. Além disso, é necessário que o docente esteja preparado para atuar em

ambientes virtuais de aprendizagem, mediando interações e promovendo o engajamento dos estudantes.

A mediação no ensino híbrido também envolve a capacidade de promover interações significativas entre os alunos, estimulando o trabalho colaborativo e a construção coletiva do conhecimento. Bacich e Moran (2018) destacam que o professor deve criar situações de aprendizagem que favoreçam o diálogo, a troca de experiências e a cooperação entre os estudantes. Essa interação contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e para a ampliação das perspectivas de aprendizagem.

Outro aspecto relevante diz respeito ao planejamento pedagógico no ensino híbrido, que deve ser estruturado de forma integrada, considerando os momentos presenciais e online. Nascimento, Brito e Padilha (2020) apontam que o professor mediador precisa organizar atividades que dialoguem entre si, garantindo a continuidade do processo de aprendizagem. Esse planejamento exige maior dedicação e reflexão por parte do docente.

Além disso, o professor mediador deve estar preparado para lidar com as mudanças constantes no cenário educacional, adaptando suas práticas às novas demandas e contextos. Santos, Barcelos e Rangel (2021) destacam que a flexibilidade e a capacidade de inovação são características essenciais para o docente que atua no ensino híbrido. Isso implica uma postura aberta ao aprendizado contínuo e à experimentação de novas metodologias.

O papel do professor mediador no ensino híbrido revela-se como um elemento central para a efetividade dessa abordagem educacional. Ao assumir funções como orientador, facilitador, curador e avaliador do processo de aprendizagem, o docente contribui para a construção de uma educação mais dinâmica, inclusiva e significativa.

1.3 Desafios do professor no contexto do ensino híbrido

A implementação do ensino híbrido no contexto educacional contemporâneo tem evidenciado uma série de desafios que impactam diretamente a prática docente. Embora essa abordagem represente avanços significativos na organização do ensino, sua efetivação depende de condições estruturais, pedagógicas e formativas que nem sempre estão presentes nas instituições de ensino. Leandro e Côrrea (2018)

destacam que a transição para modelos híbridos exige mudanças profundas na cultura educacional, o que pode gerar insegurança e resistência por parte dos professores.

Um dos principais desafios enfrentados pelos docentes refere-se à formação continuada, especialmente no que diz respeito ao uso pedagógico das tecnologias digitais. Muitos professores não receberam, ao longo de sua formação inicial, preparo adequado para atuar em ambientes híbridos, o que dificulta a integração efetiva entre atividades presenciais e online. Mota, Santos e Fonseca (2023) apontam que a falta de capacitação específica compromete a qualidade da mediação pedagógica e limita o potencial do ensino híbrido.

Além disso, a sobrecarga de trabalho docente constitui um obstáculo relevante na adoção do ensino híbrido. A necessidade de planejar atividades diferenciadas, organizar ambientes virtuais, acompanhar individualmente os estudantes e avaliar continuamente o processo de aprendizagem demanda maior tempo e dedicação por parte do professor. Dantas, Mustafa e Silva (2022) ressaltam que essa intensificação do trabalho pode gerar desgaste profissional, afetando a motivação e o desempenho docente.

Outro desafio importante está relacionado às dificuldades no uso das tecnologias digitais, que vão desde limitações técnicas até a falta de familiaridade com ferramentas educacionais. Félix e Silva (2023) evidenciam que muitos professores enfrentam barreiras no manuseio de plataformas digitais, o que pode comprometer a fluidez das atividades e a interação com os estudantes. Essa realidade demonstra a necessidade de suporte institucional e formação continuada voltada ao desenvolvimento de competências digitais.

A resistência às mudanças pedagógicas também se apresenta como um desafio significativo. A transição de um modelo tradicional, centrado na exposição de conteúdos, para uma abordagem mais ativa e participativa exige uma mudança de mentalidade por parte dos docentes. Garcia, Redel e Martiny (2021) destacam que essa resistência pode estar associada ao medo do desconhecido, à insegurança quanto ao uso das tecnologias e à falta de apoio institucional.

Além das dificuldades enfrentadas pelos professores, é necessário considerar as desigualdades de acesso à internet por parte dos estudantes, que impactam

diretamente o desenvolvimento do ensino híbrido. Nem todos os alunos possuem acesso adequado à internet ou a dispositivos tecnológicos, o que pode comprometer sua participação nas atividades online. Mota, Santos e Fonseca (2023) ressaltam que essa realidade amplia as desigualdades educacionais e exige estratégias pedagógicas inclusivas.

Dessa forma, é necessária uma reorganização do tempo e do espaço pedagógico, o que exige planejamento cuidadoso e integração entre diferentes atividades. Leandro e Côrrea (2018) apontam que a falta de alinhamento entre os momentos presenciais e virtuais pode comprometer a continuidade do processo de aprendizagem. Dessa forma, o professor precisa desenvolver habilidades de gestão do tempo e de organização pedagógica.

A avaliação da aprendizagem no ensino híbrido também se configura como um desafio, uma vez que exige a adoção de estratégias diversificadas e contínuas. Dantas, Mustafa e Silva (2022) destacam que os métodos tradicionais de avaliação nem sempre são adequados para esse modelo, sendo necessário incorporar práticas avaliativas mais formativas e processuais. Isso demanda do professor uma postura reflexiva e inovadora.

Ademais, o ensino híbrido exige maior autonomia por parte dos estudantes, o que nem sempre ocorre de forma imediata. Muitos alunos apresentam dificuldades em gerenciar seu tempo e em assumir uma postura ativa no processo de aprendizagem. Félix e Silva (2023) ressaltam que o desenvolvimento da autonomia discente depende da mediação constante do professor, o que amplia ainda mais suas responsabilidades.

Os desafios enfrentados pelo professor no ensino híbrido evidenciam a complexidade dessa abordagem educacional, assim, a superação dessas dificuldades requer investimentos em formação continuada, infraestrutura tecnológica e apoio institucional, além de uma mudança de cultura pedagógica.

1.4 Mediação pedagógica no ensino híbrido: possibilidades e perspectivas

A mediação pedagógica no contexto do ensino híbrido configura-se como um elemento central para a efetivação de práticas educativas inovadoras e

significativas. Ao assumir um papel ativo na organização do processo de ensino-aprendizagem, o professor mediador torna-se responsável por articular diferentes estratégias, recursos e ambientes de aprendizagem. Bacich e Moran (2018) destacam que a mediação docente, nesse cenário, deve ser intencional e orientada para o desenvolvimento integral do estudante, considerando suas necessidades, interesses e potencialidades.

Nesse sentido, o ensino híbrido amplia as possibilidades de atuação do professor, permitindo a utilização de metodologias diversificadas que favorecem a aprendizagem ativa. Entre essas metodologias, destacam-se a aprendizagem baseada em projetos, a resolução de problemas e a gamificação, que promovem maior engajamento dos estudantes. Moran (2013) ressalta que essas práticas contribuem para tornar o processo educativo mais dinâmico, colaborativo e centrado no aluno.

A personalização da aprendizagem constitui uma das principais potencialidades do ensino híbrido, sendo viabilizada pela mediação docente qualificada. Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) afirmam que o uso de tecnologias digitais permite ao professor acompanhar o desempenho dos estudantes de forma mais precisa, possibilitando intervenções pedagógicas mais eficazes. Dessa forma, o ensino híbrido contribui para atender às especificidades de cada aluno, promovendo uma aprendizagem mais significativa.

Além disso, a mediação pedagógica no ensino híbrido favorece o desenvolvimento da autonomia discente, elemento essencial para a formação de sujeitos críticos e participativos. Valente (2014) destaca que, ao reorganizar o tempo e o espaço da aprendizagem, o ensino híbrido incentiva os estudantes a assumirem maior responsabilidade por seu próprio aprendizado. Nesse contexto, o professor atua como orientador, estimulando a reflexão e o pensamento crítico.

Outro aspecto relevante refere-se à ampliação das interações no processo educativo, que passam a ocorrer em diferentes ambientes e formatos. Kenski (2012) enfatiza que as tecnologias digitais possibilitam a criação de espaços colaborativos, nos quais os estudantes podem compartilhar conhecimentos, experiências e ideias. Essa interação contribui para a construção coletiva do conhecimento e para o fortalecimento das relações pedagógicas.

No entanto, para que essas possibilidades se concretizem, é fundamental que haja investimento na formação continuada dos professores. Nascimento, Brito e

Padilha (2020) apontam que a capacitação docente é um fator determinante para o sucesso do ensino híbrido, pois permite o desenvolvimento de competências necessárias para a mediação pedagógica em ambientes digitais. Dessa forma, a formação docente deve ser contínua e alinhada às demandas contemporâneas da educação.

Ademais, é importante destacar que a efetividade da mediação pedagógica também depende do apoio institucional e da infraestrutura tecnológica disponível. Leandro e Côrrea (2018) ressaltam que a implementação do ensino híbrido requer condições adequadas de trabalho, incluindo acesso a recursos tecnológicos, suporte técnico e políticas educacionais que incentivem a inovação pedagógica. Sem esses elementos, as potencialidades do ensino híbrido podem não ser plenamente exploradas.

A partir da análise dos conceitos, funções e desafios apresentados ao longo deste estudo, é possível compreender que o professor mediador desempenha um papel estratégico no ensino híbrido. Ele atua como facilitador da aprendizagem, curador de conteúdos, orientador do processo formativo e agente de inovação pedagógica. Essa multiplicidade de funções evidencia a complexidade da atuação docente na contemporaneidade.

Nesse contexto, a pergunta-problema deste estudo, acerca das novas funções e desafios do professor mediador no ensino híbrido, pode ser respondida a partir da compreensão de que o docente assume um papel mais dinâmico, interativo e reflexivo, ao mesmo tempo em que enfrenta desafios relacionados à formação, à adaptação metodológica e às condições estruturais. Assim, o ensino híbrido exige não apenas mudanças nas práticas pedagógicas, mas também na forma como o professor compreende sua própria atuação.

Assim, a mediação pedagógica qualificada será cada vez mais essencial para garantir a qualidade do processo educativo, exigindo do professor constante atualização e reflexão sobre sua prática, dessa forma, o ensino híbrido se apresenta como uma oportunidade de transformação da educação, desde que acompanhado de investimentos, formação e compromisso com a inovação pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos fundamentos teóricos evidenciou que o ensino híbrido não se limita ao uso de tecnologias digitais, mas envolve uma reconfiguração das práticas pedagógicas e das relações entre professor e aluno. Nesse cenário, o docente assume uma função ampliada, atuando como mediador do conhecimento, facilitador da aprendizagem e organizador de experiências educativas mais dinâmicas e significativas. Essa mudança de paradigma exige do professor uma postura mais ativa, reflexiva e alinhada às demandas da educação contemporânea.

No que se refere às novas funções do professor mediador, observou-se que sua atuação vai além da transmissão de conteúdos, abrangendo atividades como a curadoria de materiais, o acompanhamento individualizado dos estudantes, a promoção da autonomia e o incentivo à aprendizagem colaborativa. Essas funções reforçam a importância do professor como agente central na construção do conhecimento, mesmo em um contexto marcado pelo uso intensivo de tecnologias.

Entretanto, o estudo também evidenciou que a implementação do ensino híbrido está permeada por desafios significativos. Entre os principais obstáculos, destacam-se a necessidade de formação continuada, as dificuldades relacionadas ao uso das tecnologias digitais, a sobrecarga de trabalho docente e as desigualdades de acesso enfrentadas pelos estudantes. Esses fatores demonstram que a adoção do ensino híbrido exige não apenas mudanças pedagógicas, mas também investimentos institucionais e políticas educacionais que sustentem essa transformação.

A partir da análise realizada, foi possível responder à pergunta-problema deste estudo, compreendendo que o professor mediador no ensino híbrido desempenha múltiplas funções e enfrenta desafios complexos que impactam diretamente sua prática pedagógica. Sua atuação exige constante adaptação, desenvolvimento de novas competências e capacidade de lidar com diferentes demandas educacionais, o que reforça a importância da valorização e do apoio ao trabalho docente.

Além disso, o estudo permitiu identificar que o sucesso do ensino híbrido depende da articulação entre diferentes elementos, como formação docente, infraestrutura tecnológica, planejamento pedagógico e engajamento dos estudantes.

A ausência de qualquer um desses fatores pode comprometer a efetividade dessa abordagem, evidenciando a necessidade de uma visão integrada e sistêmica da educação.

Dessa forma, conclui-se que o ensino híbrido se apresenta como uma oportunidade de inovação e melhoria da qualidade do ensino, desde que implementado de forma consciente, planejada e contextualizada. O papel do professor mediador é fundamental nesse processo, sendo responsável por garantir a intencionalidade pedagógica e a construção de aprendizagens significativas.

Este estudo contribui para a ampliação das discussões sobre o ensino híbrido e a mediação pedagógica, destacando a importância de repensar as práticas educacionais diante das transformações sociais e tecnológicas. Espera-se que os resultados aqui apresentados possam subsidiar futuras pesquisas e práticas educativas, fortalecendo o papel do professor como protagonista na construção de uma educação mais inovadora, inclusiva e alinhada às necessidades do século XXI.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

DANTAS, Priscila Vasques Castro; MUSTAFA, Amanda Ramos; SILVA, Iolete Ribeiro da. Ensino híbrido no Amazonas: narrativas docentes no período pandêmico. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 2, 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/55454>. Acesso em: 16 abr. 2026.

FÉLIX, Viviane Patrícia Pereira; SILVA, Ivanderson Pereira da. Experiências com o ensino híbrido a partir de seminários virtuais assíncronos: contribuições para um cenário de mudanças. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, v. 10, n. 1, 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/63658>. Acesso em: 16 abr.

2026.

GARCIA, André Luiz Ming; REDEL, Elisângela; MARTINY, Franciele Maria. Modelo de ensino-aprendizagem híbrido de alemão no Brasil: uma tendência contemporânea desafiadora? **Revista Pandaemonium Germanicum**, São Paulo, v. 24, n. 42, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/176739>. Acesso em: 16 abr. 2026.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LEANDRO, Sandra Maria; CÔRREA, Elisete Marcia. Ensino híbrido (blended learning): potencial e desafios no ensino superior. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, v. 5, n. 2, 2018. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/369>. Acesso em: 16 abr. 2026.

MARTINS, Wanessa Renault; CARVALHO, Janete Magalhães de. Ensino híbrido em regulamentações da educação superior e na literatura acadêmica: ausência e polissemia. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 38, 2022. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2447-41932022000100137&script=sci_arttext. Acesso em: 16 abr. 2026.

MARTINS, João Carlos Damasceno; PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante. Ensino híbrido e multimodalidade em contextos educacionais gamificados. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 4, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/36342>. Acesso em: 16 abr. 2026.

MORAN, José. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2013.

MOTA, Francine da Conceição Queiroz; SANTOS, Caroline Queiroz; FONSECA, Alexandre Ramos. O uso das TIC no ensino remoto: entre possibilidades e desafios, o que dizem os docentes? **Revista Educação**, Santa Maria, v. 48, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/67571>. Acesso em: 16 abr.

2026.

NASCIMENTO, Ernandes Rodrigues do; BRITO, Isabel Pauline Lima de; PADILHA, Maria Auxiliadora Soares. Engajamento de docentes na educação superior: implementando ensino híbrido. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 4, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/43648>. Acesso em: 16 abr. 2026.

SANTOS, Shayane Ferreira dos; BARCELOS, Gilmara Teixeira; RANGEL, Angellyne Moço. Uso do ensino híbrido na disciplina Teorias de Aprendizagem: uma experiência no Curso de Pedagogia. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 46, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/42008>. Acesso em: 16 abr. 2026.

VALENTE, José Armando. **Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida**. Campinas: NIED/UNICAMP, 2014.

VALENTE, José Armando. O ensino híbrido e a personalização da aprendizagem. **Revista Pátio Ensino Médio, Profissional e Tecnológico**, Porto Alegre, n. 35, 2015.

CAPÍTULO 2- CIDADANIA DIGITAL: CONCEITOS E IMPLICAÇÕES NO ÂMBITO EDUCACIONAL

Elba Vilar de Araújo Lira

**Pós Graduada em Gestão da Educação pela Universidade Federal do
Pernambuco (UFPE). E-mail: elbavilarlira@gmail.com**

Cryslene Dayane Bezerra da Silva Costa

**Pós Graduada em Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade de Minas
Gerais (FIBMG). E-mail: cduernd2010@gmail.com**

Anderson Juliano Formiga de Oliveira

**Pós Graduado em Treinamento Desportivo (IBRA) graduado em Educação Física
Licenciatura (UFPB). E-mail: julianoformiga@hotmail.com**

Iraneide Pereira Nobre

**Pós Graduada em Educação Ambiental pelo Centro Universitário de Patos
(UNIFIP). E-mail: iraneide.nobre2015@gmail.com**

Priscila Galvão Raimundo

**Pós Graduada em Parasitologia Clínica pela Universidade de Pernambuco (UPE). E-
mail: profpriscilagalvao@gmail.com**

José de Sousa Campos Júnior

**Doutor em Literatura e Interculturalidade pela Universidade Estadual da
Paraíba (UEPB). E-mail: jjcampo900@gmail.com**

RESUMO: Este artigo analisa os conceitos, as dimensões e as implicações educacionais da cidadania digital, por meio de pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica, com abordagem exploratória e descritiva, utilizando a análise de conteúdo como procedimento metodológico. O corpus é composto por artigos científicos, livros e documentos oficiais federais, incluindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Política Nacional de Educação Digital e as Diretrizes Operacionais Nacionais sobre educação digital e midiática, abrangendo produções entre 1967 e 2025. A cidadania digital é compreendida como a capacidade de atuação crítica, ética e responsável nos ambientes digitais, articulando dimensões como literacia digital crítica, ética online, segurança digital e mediação docente. Os resultados evidenciam desafios no contexto educacional, especialmente relacionados à exposição a riscos virtuais e à influência de sistemas digitais no acesso à informação, destacando o papel do professor como mediador de práticas pedagógicas colaborativas, reflexivas e inclusivas. A conclusão aponta para a necessidade de formação continuada docente, integração transversal da educação digital no currículo.

Palavras-chave: cidadania digital; educação digital; cultura digital; letramento crítico; formação docente.

ABSTRACT: This article analyzes the concepts, dimensions, and educational implications of digital citizenship through qualitative bibliographic research, with an exploratory and descriptive approach, using content analysis as the methodological procedure. The corpus consists of scientific articles, books, and official federal documents, including the National Common Curricular Base, the National Politics on Digital Education, and the National

Operational Guidelines on digital and media education, covering productions from 1967 to 2025. Digital citizenship is understood as the capacity for critical, ethical, and responsible action in digital environments, articulating dimensions such as critical digital literacy, online ethics, digital security, and teacher mediation. The results highlight challenges in the educational context, especially those related to exposure to virtual risks and the influence of digital systems on access to information, emphasizing the role of the teacher as a mediator of collaborative, reflective, and inclusive pedagogical practices. The conclusion points to the need for continuous teacher training, transversal integration of digital education into the curriculum, and the strengthening of public statecraft, aiming at the formation of critical, autonomous, and participatory individuals in contemporary society.

Keywords: digital citizenship; digital education; digital culture; critical literacy; teacher training.

Introdução

A garantia dos direitos de aprendizagem relacionados à cidadania digital de nossos estudantes é uma temática atual de grande relevância na escola, visto que as juventudes que a frequentam vivem imersas no mundo digital. Levando em consideração os modos de comunicação utilizados por jovens nas plataformas virtuais, produzindo conteúdos diversos, com inúmeras postagens e compartilhamento de informações, torna-se imprescindível a promoção de estudos sobre as formas de interação de forma ética com responsabilidade.

Nos últimos anos, órgãos governamentais das três esferas, municípios, estados e nação têm produzido documentos regulamentando nas instituições educativas a Educação Digital e Midiática, como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), a Política Nacional de Educação Digital – PNED ((Brasil, 2023), as Diretrizes Operacionais Nacionais sobre o uso de dispositivos digitais nos espaços escolares e sobre a integração curricular da educação digital e midiática, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2025), entre outros.

Partindo deste panorama, acredita-se ser de grande relevância promover estudos que podem fortalecer a compreensão sobre cidadania digital na escola, tomando por base pesquisas realizadas na área, à luz de conceitos fundamentados em Freire (1996; 1997), bem como por produções científicas recentes, dentre as quais destaca-se a dos teóricos Di Felice (2021) e Morgado (2010).

Neste sentido, este artigo objetiva analisar trabalhos científicos que versem sobre cidadania digital, seus conceitos e implicações no âmbito educacional. Para isso, foi utilizada uma revisão bibliográfica em documentos educacionais governamentais da esfera federal, artigos e livros, caracterizando a pesquisa qualitativa, de abordagem exploratória e descritiva, seguido das considerações finais.

As principais conclusões da pesquisa reforçam a compreensão de que a escola desempenha um papel central na formação de sujeitos conscientes e participativos no ambiente digital, sendo necessário integrar a cidadania digital de forma transversal ao currículo. Assim, espera-se que este trabalho suscite reflexões que fortaleçam a compreensão de educadores sobre o conceito de cidadania digital com o adequado uso no meio escolar, como recurso de eficientes aprendizagens.

Cidadania digital: uma compreensão ampliada

A cidadania digital configura-se como uma competência essencial na contemporaneidade, sendo compreendida como a capacidade de atuação crítica, ética, responsável e participativa dos sujeitos nos ambientes digitais. Tal conceito extrapola o domínio técnico das tecnologias, envolvendo dimensões sociais, culturais e políticas que orientam o comportamento no ciberespaço. Nesse sentido, Morgado e Rosas (2010, p. 45) definem a cidadania digital como o “uso consciente, crítico e ético das tecnologias digitais, visando à participação ativa na sociedade em rede”, evidenciando sua natureza formativa e sua relação direta com o exercício da cidadania em contextos mediados pela tecnologia.

Sob essa perspectiva, a literacia digital emerge como um dos pilares estruturantes da cidadania digital, pois possibilita ao indivíduo não apenas acessar informações, mas também interpretá-las, avaliá-las e produzi-las de maneira crítica e responsável. Conforme afirmam Morgado e Rosas (2010, p. 52), “a literacia digital ultrapassa a simples capacidade de ler e escrever na web, incorporando a compreensão de múltiplas linguagens e mídias digitais”. Dessa forma, a literacia digital implica o desenvolvimento de competências cognitivas complexas, indispensáveis para a navegação consciente em um ambiente caracterizado pela multiplicidade de discursos e pela circulação acelerada de informações.

Essa perspectiva dialoga diretamente com o pensamento de Paulo Freire (1996, p. 27), ao afirmar que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, indicando que o processo educativo deve promover a autonomia e a capacidade crítica dos sujeitos. Aplicado ao contexto digital, isso significa que o uso das tecnologias deve ir além da reprodução de conteúdo, favorecendo a problematização da realidade e a construção ativa do conhecimento. Nessa linha, a cidadania digital aproxima-se da educação libertadora

freireana, ao estimular a consciência crítica frente às informações e às práticas sociais mediadas pelas tecnologias.

Ademais, a ética online constitui um eixo fundamental na consolidação da cidadania digital, uma vez que orienta as práticas sociais no ambiente virtual e contribui para a construção de relações mais respeitadas e democráticas. De acordo com Di Felice (2021, p. 78), “a ética digital é indispensável para a construção de relações baseadas no respeito, na responsabilidade e na colaboração no ciberespaço”. Nesse contexto, valores como respeito à diversidade, à privacidade e aos direitos autorais tornam-se fundamentais para a convivência no ambiente digital.

Di Felice também aborda que a ética no ambiente digital não se limita ao cumprimento de regras previamente estabelecidas, mas envolve a construção de uma consciência crítica capaz de orientar as ações individuais em função de seus impactos coletivos, contribuindo para o fortalecimento de práticas democráticas no ciberespaço (Di Felice, 2021, p. 80).

Paralelamente, a segurança digital apresenta-se como dimensão indispensável da cidadania digital, sobretudo diante dos riscos associados ao uso das tecnologias. Nunes e Lehfeld (2018, p. 101) ressaltam que “a segurança digital envolve práticas que garantem a proteção de dados pessoais e a prevenção contra ameaças virtuais, como fraudes e invasões”, evidenciando a necessidade de desenvolvimento de competências voltadas à proteção no ambiente online. Complementando essa análise, Alves e Moreira (2004, p. 34) afirmam:

A segurança na internet deve ser compreendida não apenas como uma responsabilidade individual, mas também como uma questão social e de políticas públicas, considerando a crescente exposição dos sujeitos a riscos como o cyberbullying, a violação de dados e outras formas de violência digital.

Dessa forma, a cidadania digital revela-se como um constructo multidimensional que articula literacia digital, ética e segurança, constituindo um conjunto integrado de competências indispensáveis para a participação ativa na sociedade contemporânea. À luz da perspectiva freireana, sua promoção no contexto educacional torna-se ainda mais relevante, pois contribui para a formação de sujeitos críticos, autônomos e conscientes, capazes de transformar a realidade digital em um espaço mais democrático, inclusivo e ético.

A Constituição Federal de 1988 estabelece a cidadania como um dos fundamentos

do Brasil, garantindo aos cidadãos direitos e deveres civis, políticos e sociais, além de incentivar a participação na vida pública e nas decisões do país (Brasil, 1988). Com o avanço das tecnologias, essa participação também passou a ocorrer no ambiente digital. Assim, a cidadania digital refere-se ao uso responsável, ético e consciente das tecnologias e da internet, permitindo que as pessoas participem da sociedade de modo informado e seguro. Esse conceito envolve compreender questões relacionadas à privacidade, segurança digital e verificação das informações antes de compartilhá-las, evitando a disseminação de notícias falsas e contribuindo para um ambiente virtual mais saudável (Ribeiro; Coscarelli, 2017).

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância do desenvolvimento da cultura digital na educação, incentivando os estudantes a utilizarem as tecnologias de forma crítica, responsável e ética. A BNCC propõe que os alunos sejam capazes de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais para comunicação, acesso à informação e participação social (Brasil, 2018). Assim, a cidadania digital contribui para a formação de indivíduos mais conscientes e participativos, capazes de exercer seus direitos e deveres também no ambiente virtual.

A cultura digital e o letramento crítico: uma perspectiva emancipatória

A cultura Digital se estabeleceu como uma realidade inegável em nossa época, ultrapassando os limites da mera disseminação de dispositivos tecnológicos e se configurando como uma reestruturação das práticas sociais, simbólicas e cognitivas que permeiam nossa sociedade. Segundo Castell, vivemos em uma “Sociedade em rede” e,

as redes constituem a nova morfologia social de nossas sociedades e a difusão da lógica de redes modifica de forma substancial a operação e os resultados dos processos produtivos e de experiência, poder e cultura (Castell, 2003, p. 565).

Neste cenário, a cultura digital não deve ser vista apenas como um recurso técnico, mas como um “novo ambiente, uma nova linguagem e uma nova sensibilidade” (Santaella, 2013, p. 17). Entretanto, a mera imersão na cultura digital não é suficiente para garantir uma participação democrática consciente. É exatamente nesse espaço que o letramento digital crítico se torna fundamental.

Enquanto o letramento digital funcional foca na operabilidade técnica, o letramento crítico foca na agência do sujeito. De acordo com Kellner e Share (2008), o letramento crítico das mídias envolve a capacidade de analisar as relações de poder e as ideologias embutidas nas mensagens mediadas pela tecnologia, permitindo que o indivíduo deixe de ser um consumidor passivo para se tornar um produtor de significados.

Por isso, um princípio básico do letramento digital crítico é aprender a expandir nossa visão, de modo que possamos enxergar o contexto por inteiro, ou seja, “é uma forma de abordar ideias que têm por objetivo entender as verdades centrais, subjacentes, e não simplesmente a verdade superficial que talvez seja a mais óbvia”. Dessa forma, o pensamento crítico envolve descobrir o “quem”, o “o quê”, o “quando”, o “onde”, e o “como” das coisas (hooks, 2020, p. 34). Segundo Giroux (1997, p. 100), é preciso aprender a “questionar a legitimidade de um determinado fato, conceito ou questão”, isto é, aprender a perceber a essência daquilo que está sendo examinando, situando o discurso criticamente em um contexto que lhe empreste significado para distinguir fatos de valores. Então,

o modo pelo qual a informação é selecionada, disposta e sequenciada para construir um quadro da realidade contemporânea e histórica é mais do que uma operação cognitiva; é também um processo intimamente ligado às crenças e valores que orientam nossa vida (Giroux, 1997, p. 99).

A necessidade de uma postura crítica é ainda mais acentuada diante da opacidade dos algoritmos e dos vieses das plataformas. Nesse contexto, a discussão inevitavelmente remete à Pedagogia Crítica de Paulo Freire (1967), ao defender a educação como um ato político que exige a "leitura do mundo" como precursor da leitura da palavra. Transposto para o mundo digital, o conceito implica que o indivíduo deve ser capaz de decodificar não apenas o texto visual, mas também a arquitetura invisível que dá suporte a essa informação. Como afirmam Lankshear e Knobel (2007), os "novos letramentos" exigem um ethos diferente: uma mentalidade mais participativa, colaborativa e, sobretudo, questionadora das hegemonias digitais.

A convergência entre cultura digital e letramento crítico é o caminho para alcançar uma cidadania digital plena. Sem habilidades analíticas para identificar e questionar desinformação, preconceitos, algoritmos e vigilância, os indivíduos podem perder a autonomia e se tornar apenas “objeto” das tecnologias. Portanto, o letramento crítico é essencial para que a cultura digital atinja seu pleno potencial como ferramenta da

democratização do conhecimento, promovendo a emancipação e a participação ativa dos cidadãos.

Educação e formação para a cidadania digital

Segundo Fernandes e Cardoso (2025), na contemporaneidade marcada pela intensa presença das tecnologias digitais, torna-se fundamental o desenvolvimento de competências que assegurem uma atuação ética, crítica e segura no ambiente virtual. Por conseguinte, a cidadania digital consolida-se como elemento imprescindível no campo educacional, ao orientar práticas formativas voltadas à participação estudantil de forma responsável na sociedade em rede. Assim, a educação assume a função de promover a formação de sujeitos críticos, conscientes e preparados para lidar com os desafios inerentes ao mundo digital contemporâneo.

De acordo com Nhancale (*et al.*, 2023), a cidadania digital desempenha um papel essencial na promoção de comportamentos éticos e seguros no ambiente virtual, especialmente diante do aumento do uso das tecnologias e da circulação de informações online. Nesse contexto, surgem desafios como desinformação, fraudes digitais e violações de privacidade, o que evidencia a necessidade do desenvolvimento de competências críticas. Desse modo, a cidadania digital contribui para a conscientização dos indivíduos, favorecendo a adoção de práticas preventivas e a proteção de dados e da identidade no meio digital.

Nesse contexto, a educação constitui um elemento fundamental na promoção da cidadania digital, ao possibilitar a formação de sujeitos aptos a utilizar as tecnologias de modo consciente, reflexivo e responsável. No ambiente escolar, o professor atua como mediador, orientando práticas seguras, embasadas pelo respeito nas interações virtuais, visando ao desenvolvimento do pensamento crítico. Dessa forma, contribui-se para a formação de indivíduos capazes de atuar de maneira consciente no ambiente digital (Souza; Carvalho, 2023). Portanto, a cidadania digital envolve a compreensão de direitos e deveres no ambiente online, bem como a adoção de práticas éticas e seguras no uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). Nesse sentido, a formação docente deve incorporar conteúdo específicos sobre o tema, a fim de capacitar educadores para orientar os estudantes quanto aos riscos e responsabilidades no contexto digital, favorecendo uma atuação crítica e consciente (Francisco, 2025).

Diante do exposto, depreende-se que a educação para a cidadania digital, em consonância com a BNCC e o eixo de Cultura Digital, ultrapassa o domínio técnico, configurando-se como uma dimensão formativa essencial e transversal no currículo escolar. Nesse contexto, a formação continuada de professores e o desenvolvimento do letramento crítico dos estudantes são fundamentais para ir além da inclusão digital, promovendo o uso ético, seguro e responsável das tecnologias.

Cidadania digital: o papel do professor na mediação digital

A cidadania digital, entendida como o exercício consciente, ético e responsável da participação na sociedade em rede, tornou-se uma dimensão indispensável da formação escolar contemporânea. Nesse contexto, o professor ocupa posição fundamental, pois sua atuação como mediador pedagógico ultrapassa a simples utilização de recursos tecnológicos e passa a envolver a orientação crítica dos estudantes diante da informação, da comunicação e da convivência em ambientes digitais (Freire, 1996; Kenski, 2012; Costa, 2019).

A mediação docente é essencial para transformar as tecnologias digitais em instrumentos de aprendizagem significativa. Vygotsky (1991) já apontava que o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e dos processos de mediação, o que reforça a importância do professor na organização de situações pedagógicas que favoreçam a construção do conhecimento. Na cultura digital, essa mediação se amplia, pois exige do docente não apenas domínio técnico, mas também capacidade de problematizar o uso das mídias, orientar a seleção de informações e estimular o pensamento crítico dos alunos (Belloni, 2009; Moran, 2015).

Além disso, pesquisadores na atualidade têm destacado que a presença qualificada da cidadania digital na escola demanda práticas pedagógicas voltadas à ética, à autonomia e à responsabilidade social. A formação para a cidadania digital não deve ser tratada como um conteúdo acessório, mas como parte constitutiva do processo educativo, especialmente diante dos riscos associados à desinformação, ao uso inadequado das redes e à exposição excessiva de dados pessoais (Costa, 2019).

Nesse sentido, o professor atua como mediador entre o estudante e o universo digital, criando condições para que as tecnologias sejam apropriadas de forma crítica e responsável. A literatura recente reforça que a mediação pedagógica, aliada às

tecnologias digitais, pode favorecer processos mais colaborativos, inclusivos e reflexivos, desde que haja intencionalidade formativa e planejamento didático consistente (Oliveira e Silvia, 2024).

Assim, o papel docente não se restringe ao uso de ferramentas, mas envolve a promoção de experiências educativas que articulem conhecimento, participação e convivência democrática. Portanto, a mediação digital realizada pelo professor é decisiva para a consolidação da cidadania digital no ambiente escolar. Ao integrar fundamentos teóricos clássicos e demandas contemporâneas, o docente contribui para a formação de sujeitos críticos, éticos e socialmente responsáveis, capazes de atuar de maneira consciente no mundo conectado (Freire, 1996; Lévy, 1999).

Considerações Finais

A cidadania digital configura-se como competência indispensável na educação contemporânea, articulando literacia crítica, ética online, segurança digital e mediação pedagógica ativa, sob a perspectiva emancipatória de Paulo Freire, que preconiza a leitura crítica do mundo. Este estudo bibliográfico demonstrou sua multidimensionalidade, alinhada à BNCC (2018) e às Diretrizes CNE (2025), revelando o professor como agente transformador na formação de sujeitos autônomos e participativos no ciberespaço.

As análises destacam desafios para as práticas escolares, evidenciando que a integração de tecnologias digitais exige não só infraestrutura adequada, mas, sobretudo, formação continuada de professores, visando ao fomento do pensamento crítico dos educandos, para o uso ético, seguro e responsável dos recursos virtuais.

Conclui-se que a escola é essencial para formar sujeitos conscientes no ambiente digital, integrando e vivenciando a cidadania digital de forma transversal ao currículo — especialmente diante de desigualdades de acesso, desinformação e riscos online, que demandam abordagens pedagógicas intencionais e contextualizadas.

Diante das transformações sociais e tecnológicas, a educação para a cultura digital fortalece a democracia, a inclusão e a autonomia individual. Para estudos futuros, recomendam-se investigações empíricas sobre práticas pedagógicas eficazes e análises de políticas públicas que consolidem uma cidadania digital crítica e inclusiva no contexto escolar.

Referências Bibliográficas

ALVES, Lynn; MOREIRA, José António. **Tecnologias digitais e educação: potencializando Saberes, potencialidades e controvérsia**. Salvador: Edufba, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 29 mar. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução CNE/CEB nº 2, de 21 de março de 2025**. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais sobre o uso de dispositivos digitais em espaços escolares e integração curricular de educação digital e midiática. Brasília: MEC/CNE, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/marco/rceb002_25.pdf . Acesso em: 31 de março de 2026.

CASTELLS, Manuel. A Galáxia da Internet: Reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade. **Revista: Sociedade e Estado**, v. 21, n. 2, Rio de Janeiro 2003.

CARVALHO, Shirley Ribeiro; SCHUCK, Rogério José. Cidadania digital na formação inicial docente. **SciELO Preprints**, 2025. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/13728>. Acesso em: 30 mar. 2026.

COSTA, Daniela. **A educação para a cidadania digital na escola: análise multidimensional da atuação dos professores enquanto mediadores da cultura digital nos processos de ensino e de aprendizagem**. 2019. 238 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2019.

DI FELICE, Massimo. **Cidadania digital: novas formas de participação social**. São Paulo: Paulus, 2021.

FERNANDES, Maria do Socorro Silva; CARDOSO, Luís Miguel Oliveira de Barros. Navegação responsável: a educação na formação da cidadania digital no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 11, n. 5, maio 2025.

FRANCISCO, Aparecida da Penha Silva. Educação e cultura digital: integrando segurança e cidadania. **Revista Educação Contemporânea – REC**, v. 2, n. 3, 2025.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

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

HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. **Critical media education, radical democracy and the reconstruction of education**. A Reader. New York: Peter Lang, v. 29, n. 104, 2008.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Editora Papirus, 2012.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **A New Literacies Sampler**. New York: Peter Lang, 2007.

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

MCLAREN, P. Teoria Crítica e o significado da esperança. *In*: GIROUX, Henry. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MORAN, José Manuel. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação hoje. *In*:

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

MORGADO, Lina; ROSAS, António. **Educação online e literacia digital**. Lisboa: Universidade Aberta, 2010.

NHANCALE, C. Â. *et al.* Educação para a cidadania digital: o papel do professor universitário no contexto atual. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, v. 7, 2023.

NUNES, Rizzatto; LEHFELD, Lucas Souza. Direito digital e proteção de dados. São Paulo: **Revista dos Tribunais**, 2018.

OLIVEIRA, Achilles Alves; SILVIA, Yara Fonseca de Oliveira. **Mediação pedagógica e tecnológica: conceitos e reflexões sobre o ensino na cultura digital**. educação em questão, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/28275>. acesso em: 31 mar. 2026.

RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação Ubíqua: Repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013.

SOUZA, Maria Cristina de Borba Soriano; CARVALHO, Fabrísia Maria da Silva. Uso da tecnologia na educação e sua relação com a cidadania digital: vivenciando práticas digitais e seus riscos no contexto das instituições de ensino. **Revista Ilustração**, Cruz Alta, v. 4, n. 5, p. 199-209, 2023.

SOUZA, E. G. *et al.* Tecnologias digitais como mediadoras no processo de ensino-aprendizagem. **Revista Rease**, 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/download/20365/12258>. Acesso em: 1 abr. 2026.

TEIXEIRA, M. L. L. D. *et al.* Cidadania digital na escola diante dos riscos e responsabilidades no uso da tecnologia. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 11, n. 7, p. 2064–2071, 2025. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/20413>. Acesso em: 1 abr. 2026.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CAPÍTULO 3- O PAPEL DO PROFESSOR MEDIADOR NO ENSINO HÍBRIDO: NOVAS FUNÇÕES E DESAFIOS.

Inácio Félix dos Santos Júnior

**Discente do Mestrado Internacional em Ciências da Educação - World University
Ecumenical.**

José Alexsandro Fragôso da Cunha

**Discente do Mestrado Internacional em Ciências da Educação - World University
Ecumenical.**

José Humberto Alves dos Santos Júnior

**Discente do Mestrado Internacional em Ciências da Educação - World University
Ecumenical.**

Luciano Luiz Lopes

**Discente do Mestrado Internacional em Ciências da Educação - World University
Ecumenical.**

Marcela Amaral Siqueira Meneses

**Discente do Mestrado Internacional em Ciências da Educação - World University
Ecumenical.**

Marcílio Kleber da Silva e Lira

**Discente do Mestrado Internacional em Ciências da Educação - World University
Ecumenical.**

Poliana Fernandes Maia

**Discente do Mestrado Internacional em Ciências da Educação - World University
Ecumenical.**

Valdete Nunes Sampaio

**Discente do Mestrado Internacional em Ciências da Educação - World University
Ecumenical.**

Resumo: O presente artigo discute o papel do professor mediador no ensino híbrido, destacando as novas funções e os desafios emergentes na prática pedagógica contemporânea. A crescente inserção das tecnologias digitais na educação tem impulsionado mudanças significativas nos processos de ensino-aprendizagem, exigindo do docente uma postura mais ativa, reflexiva e adaptativa. Nesse cenário, o ensino híbrido configura-se como uma abordagem que integra atividades presenciais e digitais, promovendo maior autonomia discente e personalização da aprendizagem. O professor, por sua vez, deixa de ser o transmissor do conhecimento para atuar como mediador, orientador e facilitador do processo educativo. A pesquisa, de caráter bibliográfico, fundamenta-se em autores como Moran (2018), Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), Freire (1996) e Kenski (2012), que contribuem para a compreensão das metodologias ativas, da mediação pedagógica e das competências digitais docentes. Assim, o estudo evidencia a necessidade de formação continuada e adaptação às demandas da cultura digital.

Palavras-chave: ensino híbrido; professor mediador; metodologias ativas; competências digitais; educação.

Abstract: This article discusses the role of the mediating teacher in the context of blended learning, highlighting new functions and emerging challenges in contemporary pedagogical practice. The increasing integration of digital technologies into education has driven significant changes in teaching and learning processes, requiring teachers to adopt a more active, reflective, and adaptive stance. In this scenario, blended learning is characterized as an approach that integrates face-to-face and digital activities, promoting greater student autonomy and personalized learning. The teacher, in turn, shifts from being a transmitter of knowledge to acting as a mediator, guide, and facilitator of the educational process. This bibliographic study is based on authors such as Moran (2018), Bacich, Tanzi Neto, and Trevisani (2015), Freire (1996), and Kenski (2012), who contribute to the understanding of active methodologies, pedagogical mediation, and teachers' digital competencies. Thus, the study highlights the need for continuous professional development and adaptation to the demands of digital culture.

Keywords: blended learning; mediating teacher; active methodologies; digital competencies; education.

1. Introdução

A educação contemporânea tem sido profundamente impactada pelas transformações tecnológicas e pela expansão da cultura digital, que vêm modificando significativamente as formas de ensinar e aprender. Nesse cenário, o ensino híbrido emerge como uma proposta inovadora ao integrar práticas presenciais e digitais, promovendo maior flexibilidade, personalização do ensino e protagonismo do estudante. De acordo com Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), essa abordagem possibilita novas formas de organização da aprendizagem, combinando diferentes espaços e tempos educativos.

Paralelamente, observa-se uma transição do modelo tradicional de ensino, centrado na transmissão de conteúdos, para abordagens que valorizam a participação ativa do aluno. Nesse contexto, as metodologias ativas ganham destaque por promoverem maior engajamento, autonomia e aprendizagem significativa, ao integrarem teoria e prática e incentivarem a resolução de problemas e a colaboração (Ranzani *et al.*, 2024; Bacich; Moran, 2018). Dessa forma, o estudante assume o protagonismo de sua aprendizagem, enquanto o professor passa a atuar como mediador e facilitador desse processo.

Essa mudança implica uma ressignificação do papel docente. Conforme Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar condições para sua construção.

Nesse sentido, o professor mediador torna-se essencial na condução de práticas pedagógicas mais dinâmicas e significativas. Além disso, Kenski (2012) destaca que as tecnologias ampliam as possibilidades de interação e acesso ao conhecimento, exigindo novas competências docentes para sua integração pedagógica.

Entretanto, a implementação dessas abordagens não ocorre sem desafios. Estudos apontam dificuldades relacionadas à adaptação de alunos e professores, limitações estruturais e a necessidade de formação continuada para o uso adequado das tecnologias e metodologias ativas (Fonseca; Mattar, 2017). Tais fatores evidenciam a complexidade do ensino híbrido e reforçam a importância do papel mediador do professor nesse processo.

Diante desse contexto, emergem questionamentos que orientam esta investigação: como o professor tem se adaptado ao papel de mediador no ensino híbrido? Quais são as novas funções que emergem nesse cenário? De que forma as metodologias ativas contribuem para a mediação pedagógica? Quais competências digitais são necessárias para o exercício docente? E quais são os principais desafios enfrentados pelo professor na efetivação do ensino híbrido?

Assim, este artigo tem como objetivo analisar o papel do professor mediador no ensino híbrido, identificando suas funções, competências e desafios no contexto educacional atual. A relevância deste estudo está na necessidade de compreender essas transformações e contribuir para a reflexão sobre a prática docente na contemporaneidade.

No que se refere à metodologia, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de estudo bibliográfico, fundamentado em autores como Moran (2018), Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015), Freire (1996) e Kenski (2012), além de estudos recentes sobre metodologias ativas.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Ensino Híbrido: características e potencialidades na educação contemporânea

Nos últimos anos, as transformações digitais e sociais têm impulsionado o cenário educacional a adotar novos métodos de ensino e aprendizagem. O ensino híbrido surge como uma possibilidade que integra experiências presenciais e digitais, ampliando os recursos pedagógicos e proporcionando maior flexibilidade à jornada educacional. Nesse contexto, a consolidação dessa modalidade está diretamente relacionada ao avanço das

Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), que ampliaram os espaços de aprendizagem e exigiram novas competências de professores e estudantes.

Assim, o ensino híbrido pode ser compreendido como uma abordagem pedagógica que articula, de forma intencional, atividades presenciais integradas às tecnologias digitais. Nesse sentido, “o ensino híbrido combina atividades presenciais e online, de forma integrada, buscando personalizar o ensino” (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015, p. 52). Essa proposta favorece a integração de diferentes formas de ensinar e aprender, promovendo maior autonomia dos estudantes e flexibilização dos tempos e espaços educativos. Além disso, contribui para a personalização da aprendizagem e para o protagonismo do aluno no processo educativo (Bacich, 2022).

Entre as principais características do ensino híbrido destacam-se a autonomia do estudante, a flexibilização do ensino e o uso intencional das tecnologias. Nessa perspectiva, as tecnologias ampliam as possibilidades de interação, colaboração e construção do

conhecimento (Kenski, 2012). No que se refere às potencialidades, o ensino híbrido possibilita a inovação das práticas pedagógicas, atendendo a diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem dos estudantes. Além disso, traz contribuições significativas no tocante ao desenvolvimento de competências essenciais exigidas no século XXI, como pensamento crítico, criatividade, colaboração e letramento digital.

Dessa forma, essa modalidade se consolida como uma estratégia alinhada à educação contemporânea, ao compreender práticas presenciais e digitais de maneira sistematizada. Mais do que incorporar tecnologias, é necessário repensar a prática pedagógica, superando modelos tradicionais e promovendo uma aprendizagem com proatividade e criticidade.

2.2. Professor mediador

As transformações educacionais impulsionadas pelas tecnologias digitais têm provocado mudanças singulares no papel do professor nos processos educativos. No contexto do ensino híbrido, o docente deixa de ocupar apenas a posição de transmissor de conteúdos e passa a atuar como mediador da ação pedagógica, favorecendo a participação ativa dos estudantes e a construção coletiva do conhecimento.

Nesse cenário, o professor assume uma função essencial na organização de

experiências de aprendizagem que estimulem a autonomia, a colaboração e o pensamento crítico dos alunos. Mais do que apresentar conteúdos, cabe ao educador orientar, acompanhar e incentivar os estudantes durante as atividades, contribuindo para que eles desenvolvam habilidades necessárias para atuação no mundo contemporâneo.

De acordo com Moran (2018), as metodologias ativas favorecem ambientes de aprendizagem mais participativos, nos quais os estudantes assumem maior protagonismo na construção do conhecimento. Assim, o professor passa a desempenhar o papel de facilitador e orientador, promovendo situações de aprendizagem que estimulam a investigação, o diálogo e a resolução de problemas.

Essa perspectiva também dialoga com as ideias de Freire (1996), que compreendem o ensino como um processo dialógico, baseado na interação entre educador e educando. Para o autor, ensinar não significa apenas transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para que os estudantes possam produzir e reconstruir saberes de maneira crítica e participativa.

Dessa forma, o professor mediador torna-se responsável por criar ambientes de aprendizagem que favoreçam a interação, o diálogo e a reflexão. No ensino híbrido, essa mediação envolve tanto os momentos presenciais quanto as atividades realizadas com o apoio das tecnologias digitais, exigindo do docente novas competências pedagógicas e uma postura mais flexível diante das demandas educacionais atuais.

Portanto, compreender o papel do professor como mediador é fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais consistentes, capazes de promover uma real aprendizagem, alinhada às transformações que perpassa a educação.

2.3. A resignificação do ensino por meio das metodologias ativas

A educação contemporânea atravessa um período de transição paradigmática, no qual o modelo tradicional de ensino é pautado na passividade do discente e na centralidade do docente, demonstrando sinais de exaustão diante das demandas de uma sociedade em constante transformação. Nesse contexto, as metodologias ativas emergem como estratégias fundamentais para promover o engajamento e a autonomia. Segundo Ranzani et al. (2024), essas metodologias representam uma mudança substancial na abordagem pedagógica, deslocando o estudante para o protagonismo do seu próprio processo de aprendizado e transformando o professor em um facilitador ou mediador

dessa construção.

A eficácia dessa abordagem reside na capacidade de integrar teoria e prática de forma indissociável. Bacich e Moran (2018) reforçam que o aprendizado ocorre de maneira mais oportuna quando os alunos são desafiados a resolver problemas reais, participar de projetos e colaborar com seus pares. As metodologias ativas, portanto, não se restringem a técnicas isoladas, mas compõem um ecossistema educativo que valoriza a reflexão crítica e a aplicação prática do conhecimento em diferentes contextos.

No âmbito das modalidades de ensino, a aplicação dessas estratégias tem se mostrado particularmente relevante na Educação a Distância (EaD). Fonseca e Mattar (2017) destacam que a literatura especializada enxerga positivamente o uso de metodologias ativas, não mais como um modismo, mas como uma prática inovadora que atende às Diretrizes Curriculares Nacionais. Os autores ressaltam que tais práticas são capazes de promover processos de ensino-aprendizagem satisfatórios no ambiente virtual, desde que haja uma compreensão clara do potencial pedagógico por parte de todos os envolvidos.

Contudo, a implementação dessas metodologias não está isenta de desafios. A literatura aponta barreiras estruturais e comportamentais que podem comprometer os resultados esperados. De acordo com o levantamento de Fonseca e Mattar (2017), existem "pontos fracos" na aplicação da aprendizagem ativa, como a dificuldade de adaptação dos próprios alunos ao novo método e o risco de evasão em ambientes virtuais de aprendizagem, caso a transição não seja mediada adequadamente. Além disso, a integração da tecnologia desempenha um papel ambivalente: se por um lado permite a personalização e a colaboração (Ranzani *et al.*, 2024), por outro exige infraestrutura e formação docente contínua.

Em suma, as metodologias ativas consolidam-se como o alicerce para uma formação humana integral e sintonizada com os desafios do século XXI. Ao fomentar a autonomia e o pensamento crítico, essas práticas preparam o indivíduo não apenas para a reprodução de conteúdos, mas para a inovação e para a resolução de problemas complexos em um mundo globalizado.

2.4. Competências digitais docente

No contexto da educação contemporânea, marcado pela expansão da cultura

digital, torna-se essencial refletir sobre o desenvolvimento das competências digitais docentes, considerando a necessidade de integrar tecnologias aos processos de ensino-aprendizagem de forma crítica e contínua. Para Ferrari (*apud* Silva; Minuzi, 2026, p. 2) “as competências digitais consistem numa série de áreas de conhecimentos e estão em constante construção, uma vez que tendem a acompanhar a evolução das tecnologias e a sua utilização na sociedade”. Assim, a formação dessas competências configura-se como um eixo central no cenário educacional atual, tendo em vista que “as relações entre os homens, o trabalho, a própria inteligência depende, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos” (Medeiros; Rêgo; Romão, 2026, p. 3).

Esse dinamismo resulta da articulação entre os aspectos sociais e tecnológicos, fortalecendo a comunicação e interação entre indivíduos na sociedade moderna. No âmbito educacional, tais transformações exigem dos docentes o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes, que requerem constante observação e atualização nos espaços escolares. Para tanto, é necessária uma “[...] formação específica que integre proficiência tecnológica, compatibilidade pedagógica e consciência social” (Silva; Minuzi, 2025, p.1).

Além do domínio técnico, as competências digitais docentes devem envolver a atuação reflexiva e criativa, considerando as dimensões pedagógicas, éticas e culturais, com a finalidade de promover um ensino consciente e eficaz dentro da sala de aula. Nesse sentido, é indispensável que o profissional não apenas acesse as tecnologias, mas também compreenda de forma crítica como utilizá-las, uma vez que, “o professor até tem acesso às tecnologias digitais, mas ainda não sabe como utilizá-las adequadamente [...]” (Freitas *et al.*, 2024, p. 4). Dessa forma, compartilhar apenas os conteúdos, sem compreendê-lo, não implica numa nova interpretação das metodologias de ensino, mas num engessamento que permeia tanto o âmbito pessoal quanto profissional do educador.

Paralelamente, é fundamental que a implementação dessas competências seja conduzida de forma contínua, possibilitando uma formação específica voltada para o aprimoramento e para a incorporação de processos renovadores. Nesse contexto, pensando em identificar a proficiência dos educadores e das instituições de ensino, que a autoavaliação do Centro de Inovação para a Educação Brasileira - CIEB (2026), desenvolveu uma ferramenta, online e rápida, que avalia o nível de domínio das tecnologias utilizada por esses profissionais, cujos resultados possibilitam o planejamento de ações formativas e na identificação de demandas específicas. Assim, “não há ensino de

qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores” (Nóvoa, 1992, *apud* Medeiros; Rêgo; Romão, 2016, p. 8)

Contudo, esses ambientes virtuais ainda representam um desafio complexo para o corpo docente na contemporaneidade, uma vez que se espera desses profissionais o domínio de competências nas diversas áreas de conhecimento, tal como capacidade de compreender, utilizar e aplicar de forma significativa e ética, essas tecnologias digitais em suas metodologias, bem como acompanhar os ritmos acelerados das transformações tecnológicas. Nesse viés,” não basta oferecer cursos; é preciso criar ambientes de aprendizagem que promovam a troca de experiências, o suporte mútuo e a experimentação pedagógica” (Medeiros; Rêgo; Romão, 2026, p. 8).

Portanto, o que se evidencia é a necessidade de adaptação e interação dos profissionais frente às múltiplas mudanças de uma sociedade cada vez mais digital e na inclusão dessas estratégias no desenvolvimento de cada estudante. Dessa forma, o professor deixa de atuar apenas como mero instrumento de ensino, e passa a intervir como mediador na resolução de problemas, pensamento lógico e crítico na cultura digital.

2.5. Desafios do Ensino Híbrido

O ensino híbrido tem se destacado como uma estratégia capaz de enriquecer as experiências educacionais ao integrar diferentes formas de aprendizagem. No entanto, sua implementação também envolve uma série de desafios que precisam ser enfrentados pelas instituições de ensino e pelos profissionais da educação. Moran (2013) destaca que, para que as plataformas híbridas sejam bem-sucedidas, a gestão escolar deve cultivar uma visão de longo prazo e desenvolver políticas educacionais que incentivem a inovação pedagógica. Além disso, muitos professores ainda encontram dificuldades relacionadas à formação para o uso pedagógico das tecnologias, o que exige processos contínuos de capacitação e desenvolvimento de competências digitais.

Entre os principais obstáculos destacam-se a falta de infraestrutura tecnológica adequada, como acesso à internet de qualidade e equipamentos digitais, especialmente em contextos educacionais com menos recursos. Outro desafio importante refere-se à necessidade de reorganização das práticas pedagógicas, uma vez que o ensino híbrido demanda planejamento, acompanhamento individualizado dos estudantes e o uso de metodologias ativas que estimulem a autonomia e a participação, já os educandos precisam desenvolver disciplina e habilidades de gestão do próprio processo de

aprendizagem. Oliveira (2021), ressalta que os desafios de engajamento e motivação no ensino híbrido exigem estratégias pedagógicas adaptativas que possam capturar a atenção dos alunos em ambientes tanto online quanto presenciais.

Dessa forma, para que o ensino híbrido seja implementado de maneira eficaz, é importante reconhecer que esses desafios não são insuperáveis e que, com o compromisso contínuo com a inovação e a colaboração é possível encontrar maneiras para superação dessas dificuldades. É fundamental investir em políticas educacionais, formação docente e infraestrutura tecnológica que garantam condições adequadas para sua aplicação no processo educativo.

3. DISCUSSÃO

Como já foi supracitado, o trabalho com metodologias ativas no âmbito do Ensino Híbrido requer do professor uma série de habilidades, sobretudo relacionadas ao uso de tecnologias digitais, que não foram abordadas na formação docente inicial. A velocidade das mudanças que ocorreram na sociedade nos últimos anos trouxe consigo um enorme desafio para o trabalho docente, visto que a contemporaneidade exige um ensino globalizado. Neste contexto, “o trabalho docente é uma das modalidades específicas da prática educativa mais ampla que ocorre na sociedade”, Libâneo (2023, p. 15). Sendo assim, o profissional da educação deve incorporar à sua prática competências que favoreçam a articulação entre as práticas utilizadas no ensino presencial com as práticas digitais, pois para Lima e Moura (2015), o ensino híbrido “trata-se de uma forma de ensinar que mistura as melhores práticas da sala de aula tradicional com ferramentas digitais personalizadas ou ajustadas às finalidades pedagógicas”.

Ao atuar no ensino híbrido, torna-se necessário que o professor esteja consciente dos desafios presentes nessa modalidade de ensino e busque constantemente o aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas. Nesse contexto, destaca-se a importância da compreensão do papel docente frente às transformações educacionais contemporâneas. De acordo com Lilian Bacich e José Moran (2018), “o professor contemporâneo precisa atuar como mediador da aprendizagem, utilizar recursos tecnológicos de forma pedagógica e buscar continuamente novas práticas de ensino”. Tal perspectiva evidencia a necessidade do desenvolvimento de competências capazes de promover uma aprendizagem significativa e eficiente, especialmente diante das constantes mudanças

presentes no cenário sócio educacional e da crescente demanda por metodologias inovadoras.

“Após internalizar tais competências, o professor estar apto para fazer uma imersão nesta metodologia tão desafiadora onde se tornará promotor do encantamento com o conhecimento”, Cortella (2021). Nesse sentido, a missão do professor é cativar o aluno, aguçar nele o gosto pelo objeto de aprendizagem, reconhecê-lo como ser social e a partir daí buscar metodologias que aproximem o conteúdo do seu (meio social) ambiente de origem, fazer com que ele seja protagonista no processo de aprendizagem atuando como simples mediador (coadjuvante) do conhecimento.

Assumindo esse posicionamento o professor proporcionará ao aluno uma experiência indispensável para o processo de assimilação do conteúdo, pois desperta no mesmo um novo olhar sobre o objeto de estudo [...] tornando-se um ser autônomo e capaz de construir seu próprio conhecimento, uma vez que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 47).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões apresentadas, evidencia-se que o ensino híbrido se configura como uma abordagem relevante e alinhada às demandas da educação contemporânea, sobretudo por integrar práticas presenciais e digitais de forma articulada. Nesse contexto, o papel do professor mediador emerge como elemento central para a efetivação de processos de ensino-aprendizagem mais dinâmicos, colaborativos e centrados no estudante.

A análise realizada ao longo deste estudo permitiu compreender que a atuação docente, no âmbito do ensino híbrido, exige uma resignificação de práticas tradicionais, demandando do professor não apenas o domínio de conteúdos, mas também o desenvolvimento de competências pedagógicas, tecnológicas e socioemocionais. Por essa via, a mediação pedagógica se consolida como um processo que envolve orientação, escuta, acompanhamento e estímulo à autonomia discente, favorecendo a construção ativa do conhecimento.

Além disso, as metodologias ativas se apresentam como importantes aliadas nesse processo, ao promoverem maior engajamento dos estudantes e contribuírem para a

formação de sujeitos críticos, reflexivos e capazes de atuar de forma autônoma em diferentes contextos. Contudo, a implementação dessas práticas ainda enfrenta desafios significativos, como a necessidade de formação continuada dos docentes, limitações de infraestrutura e dificuldades de adaptação por parte de professores e alunos.

Dessa forma, torna-se imprescindível o investimento em políticas educacionais que valorizem a formação docente, bem como a criação de condições adequadas para a integração das tecnologias no ambiente escolar. Mais do que incorporar recursos digitais, é necessário promover uma mudança de cultura pedagógica, pautada na inovação, na colaboração e na aprendizagem significativa.

Por fim, conclui-se que o sucesso do ensino híbrido está diretamente relacionado à capacidade do professor de assumir seu papel como mediador do conhecimento, articulando saberes, práticas e tecnologias de forma crítica e intencional. Assim, reforça-se a importância de contínuas reflexões e investigações sobre a temática, a fim de contribuir para o aprimoramento das práticas educativas e para a construção de uma educação mais inclusiva, inovadora e coerente com as exigências da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BACICH, L. **Ensino híbrido: caminhos para a personalização e o protagonismo**. São Paulo: Penso, 2022.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2012.

BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

FONSECA, S. M.; MATTAR, J. Metodologias ativas aplicadas à educação a distância: revisão da literatura. **Revista EDaPECI**, v. 17, n. 2, p. 185-197, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6711141>.

RANZANI, Rui César; KUL, Erica Tais Souza; MIRANDA, Narciso Marques; GALLO, Solange Aparecida; LIMA, Vanessa Rodrigues de. *Reflexões sobre as metodologias ativas na educação*. Revista Ilustração, v. 5, n. 1, p. 239-249, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v5i1.268>. Acesso em: 12 maio 2026.

PEREIRA, A. S.; OLIVEIRA, B. M. *Isolamento Social e Emocional no Ensino Híbrido: Desafios e Possibilidades*. **Revista de Psicologia Educacional**, v. 15, n. 3, p. 45-62, 2021.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos novos desafios e como chegar lá**. 5 ed. Campinas: Papirus, 2013.

AUTOAVALIAÇÃO de Competências Digitais de Professores. **CIEB - Centro de Inovação para a Educação Brasileira**. Disponível

em: <https://autoavaliacaodigital.cieb.net.br/>. Acesso em: 28 mar. 2026.

DE MEDEIROS, Maria Luziene; RÊGO, Maria Carmem Freire Diógenes; ROMÃO, Manoel Honório. COMPETÊNCIAS DIGITAIS DOCENTES: FORMAÇÃO CONTINUADA E TRANSFORMAÇÃO PEDAGÓGICA - REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA BRASILEIRA. **Revista de Geopolítica**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. e1254, 2026.

DOI: [10.56238/revgeov17n1-028](https://doi.org/10.56238/revgeov17n1-028). Disponível em: <https://revistageo.com.br/revgeo/article/view/1254>. Acesso em: 27 mar. 2026.

SILVA, Monalisa Pivetta da. No rastro dos conceitos de competência digital docente. **Texto Livre**, Belo Horizonte-MG, v. 18, p. e54501, 2025. DOI: [10.1590/1983-3652.2025.54501](https://doi.org/10.1590/1983-3652.2025.54501).

Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/54501>. Acesso em: 27 mar. 2026.

CORTELLA, Mário Sergio. **Educação, escola e docência**: novos tempos, novas atitudes. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2014.

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

LIMA, L. H. F.; MOURA, F. R. de. O professor no ensino híbrido. In: BACICH, L.; NETO, A. T.; TREVISANI, F. M. (org.). **Ensino híbrido**: Personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso. 2015, p.89-102.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

CAPÍTULO 4- PLATAFORMAS EDUCACIONAIS E SUAS INFLUÊNCIAS NA APRENDIZAGEM AUTODIRIGIDA

Vinicius Gerônimo de Araújo Baptista

Discente do Mestrado Internacional em Ciências da Educação - World University Ecumenical.

Adriana Carmem Alves de Araújo

Discente do Mestrado Internacional em Ciências da Educação - World University Ecumenical.

Alessandro Thiago Montenegro

Discente do Mestrado Internacional em Ciências da Educação - World University Ecumenical.

Andressa Alves de Lima

Discente do Mestrado Internacional em Ciências da Educação - World University Ecumenical.

Emílio Marques de Sousa Neto

Discente do Mestrado Internacional em Ciências da Educação - World University Ecumenical.

Maria Aurijane Belarmino da Rocha

Discente do Mestrado Internacional em Ciências da Educação - World University Ecumenical.

Ricardo Micael de Oliveira Rocha

Discente do Mestrado Internacional em Ciências da Educação - World University Ecumenical.

RESUMO: O presente artigo trata das plataformas educacionais associadas ao ambiente escolar com ênfase no desenvolvimento de uma aprendizagem autodirigida pelos educandos, de forma a discutir sobre a implementação dessas ferramentas em sala de aula e suas diferentes prerrogativas. Em um contexto mais amplo, à luz de diferentes pesquisadores, procura-se exemplificar as potencialidades dessas ferramentas na sala de aula com o intuito de promover autonomia frente ao processo de aprendizagem num contexto marcado pelo avanço tecnológico em diferentes setores da nossa sociedade. Além disso, são abordadas variadas metodologias que já são muito utilizadas por profissionais da educação dos mais diversos níveis e modalidades educacionais, como a aprendizagem por interativas, gamificação e trilhas de aprendizagem, dentre outras que possibilitam uma aprendizagem significativa e efetiva aos educandos.

Palavras-chave: Tecnologias. Plataformas educacionais. Autonomia. Aprendizagem. Habilidades.

1.Introdução

Com a incorporação das tecnologias digitais no cotidiano, podemos notar mudanças expressivas na forma como o conhecimento é construído, compartilhado e vivenciado no ambiente educacional, o que alcança de maneira direta a sala de aula. Nesse cenário, as plataformas educacionais começaram a ocupar um lugar de destaque ao ampliarem as possibilidades de acesso à informação e as práticas de aprendizagem, o que extrapolam os limites físicos da sala de aula para o meio digital. Mais do que simples repositórios de conteúdo, esses ambientes digitais vêm sendo utilizados como instrumentos para estimular a participação ativa do estudante em seu próprio processo formativo e sendo uma importante mudança na educação digital, de acordo com a BNCC Computação (publicada em 2022 pelo MEC).

A discussão acerca desse tema torna-se particularmente relevante diante das exigências impostas pela sociedade, principalmente dentro do meio educacional, mais especificamente entre os docentes, que compreendem esta metodologia na qual a capacidade de aprender de forma autônoma se configura como uma habilidade indispensável. A aprendizagem autodirigida, nesse contexto, não se restringe apenas à iniciativa individual, mas envolve também condições, recursos e mediações que a tornem possível. Assim, compreender o papel das plataformas educacionais nesse processo é fundamental, especialmente quando se considera a crescente presença dessas ferramentas em diferentes níveis de ensino e a obrigação da atualização das metodologias de ensino a adaptação educacional para novas formas de ensinar.

Diante dessa realidade, emerge o seguinte problema de pesquisa: em que medida as plataformas educacionais contribuem, efetivamente, para o desenvolvimento da

aprendizagem autodirigida? Questiona-se se tais recursos favorecem a construção da autonomia discente ou se, em determinadas situações, acabam apenas reproduzindo práticas já consolidadas no ensino tradicional, ainda que em formato digital e transformando a educação em apenas um repasse de conteúdos no lugar de uma aprendizagem significativa.

Desse modo, o presente artigo tem como objetivo analisar a influência das plataformas educacionais na promoção da aprendizagem autodirigida, buscando refletir sobre suas potencialidades, limites no contexto educacional atual e suas formas de inclusão na educação digital.

No que se refere à metodologia, optou-se por uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, baseada na análise de produções acadêmicas pertinentes ao tema. A seleção do material considerou estudos que abordam tanto o uso de plataformas educacionais quanto os fundamentos teóricos da aprendizagem autodirigida, permitindo a construção de uma análise fundamentada e coerente com os objetivos propostos.

2. Referencial teórico

2.1. O Constructo da Aprendizagem Autodirigida (AAD)

A Aprendizagem Autodirigida (AAD), conforme conceituada por Knowles (1975), ultrapassa a noção de método pedagógico, configurando-se como uma disposição interna do indivíduo para assumir o controle de seu próprio processo de aprendizagem. Nesse sentido, o sujeito torna-se responsável por diagnosticar suas necessidades, estabelecer objetivos, identificar recursos e avaliar seus resultados. Corroborando essa perspectiva, Candy (1991) destaca que a AAD envolve tanto a autonomia como atributo pessoal quanto como prática educacional, sendo influenciada por fatores cognitivos, motivacionais e contextuais.

Assim, não se trata apenas de uma habilidade isolada, mas de um conjunto de competências interdependentes. No contexto acadêmico, a AAD está diretamente relacionada à metacognição, entendida como a capacidade de o aluno refletir sobre seus próprios processos de pensamento (Flavell, 1979). Essa habilidade permite ao estudante planejar estratégias, monitorar seu desempenho e ajustar suas ações conforme necessário. Garrison (1997) amplia essa abordagem ao propor um modelo tridimensional da aprendizagem autodirigida, composto por autogestão (controle do contexto), automonitoramento (processos cognitivos) e motivação (engajamento).

Dessa forma, a AAD não se limita ao “estudar sozinho”, mas envolve um processo

ativo e consciente de autorregulação. Além disso, estudos mais recentes indicam que a autodireção está intimamente ligada ao desenvolvimento da aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*), sendo considerada uma competência essencial no século XXI (Hiemstra, 2013).

2.2. A Arquitetura das Plataformas Educacionais e a Heutagogia

A evolução das abordagens educacionais evidencia uma transição da pedagogia para a andragogia e, posteriormente, para a heutagogia. Segundo Hase e Kenyon (2000), a heutagogia enfatiza a aprendizagem autodeterminada, na qual o estudante não apenas decide como aprender, mas também o que aprender e por quê. Nesse cenário, as plataformas educacionais digitais especialmente os *Learning Management Systems* (LMS) assumem papel central como mediadoras desse processo. De acordo com Anderson (2008), essas plataformas ampliam as possibilidades de personalização e flexibilização do ensino, permitindo que o aluno construa percursos formativos mais alinhados às suas necessidades. Entre os principais elementos de design instrucional que influenciam a AAD, destacam-se:

- **Trilhas de aprendizagem não lineares:** segundo Siemens (2005), a aprendizagem em ambientes digitais ocorre em redes, o que justifica a necessidade de percursos flexíveis e adaptáveis ao perfil do aluno.
- **Interatividade e gamificação:** conforme Deterding *et al.* (2011), a gamificação utiliza elementos de jogos em contextos não lúdicos para aumentar o engajamento, funcionando como um estímulo inicial à motivação do estudante.
- **Sistemas de recomendação:** baseados em algoritmos, esses sistemas operam conforme princípios da análise de dados educacionais (*learning analytics*), auxiliando na personalização do ensino (Ferguson, 2012).

Adicionalmente, a teoria do conectivismo (Siemens, 2005; Downes, 2012) reforça que o conhecimento está distribuído em redes digitais, e que aprender envolve a capacidade de navegar, selecionar e validar informações competências diretamente relacionadas à AAD.

2.3. O Papel das Tecnologias Digitais na Autorregulação

As tecnologias digitais desempenham um papel fundamental na promoção da autorregulação da aprendizagem. Zimmerman (2002) define a autorregulação como um processo cíclico composto por planejamento, execução e autorreflexão, etapas que podem ser potencializadas pelo uso de plataformas educacionais. Nesse contexto, as plataformas funcionam como estruturas de apoio (*scaffolding*), conceito derivado de Vygotsky (1978), que descreve o suporte temporário oferecido ao aprendiz até que ele alcance maior autonomia.

Inicialmente, o ambiente digital orienta o estudante por meio de instruções claras e sequenciamento de atividades; posteriormente, permite maior liberdade de exploração. Um elemento central nesse processo é a Prontidão para a Aprendizagem Autodirigida, frequentemente avaliada por instrumentos como a *Self-Directed Learning Readiness Scale* (SDLRS), proposta por Guglielmino (1977). Estudos indicam que estudantes com maior nível de prontidão tendem a obter melhores resultados em ambientes digitais (Song & Hill, 2007).

Outro aspecto relevante é o papel do *feedback*. Segundo Hattie e Timperley (2007), o *feedback* eficaz é aquele que informa ao aluno onde ele está, para onde deve ir e como pode melhorar. Nas plataformas digitais, o feedback automatizado reduz o tempo de resposta e favorece ciclos contínuos de aprendizagem. Além disso, recursos como dashboards de desempenho, metas de estudo e monitoramento de progresso contribuem significativamente para o desenvolvimento da autonomia, permitindo que o aluno visualize seu próprio percurso formativo.

2.4. Desafios: A Sobrecarga Cognitiva e a Desorientação

Apesar dos benefícios, o uso de plataformas digitais também apresenta desafios relevantes. A Teoria da Carga Cognitiva, proposta por Sweller (1988), aponta que o excesso de informações pode sobrecarregar a memória de trabalho, prejudicando o processo de aprendizagem. Nesse sentido, ambientes digitais mal estruturados podem gerar o fenômeno da “desorientação em hipermeios”, descrito por Conklin (1987), no qual o aluno se perde diante de múltiplas possibilidades de navegação, sem conseguir estabelecer uma sequência lógica de aprendizagem.

Kirschner, Sweller e Clark (2006) argumentam que abordagens com pouca

orientação podem ser ineficazes, especialmente para aprendizes iniciantes, reforçando a necessidade de equilíbrio entre autonomia e suporte pedagógico. Outro desafio importante refere-se à procrastinação em ambientes online. Segundo Steel (2007), a ausência de supervisão direta pode aumentar comportamentos procrastinatórios, exigindo maior desenvolvimento da autodisciplina por parte do aluno.

2.5 O papel do professor nos ambientes digitais mesmo com o uso de tecnologias

Mesmo com o avanço das tecnologias digitais e a crescente utilização de plataformas educacionais, o professor permanece como elemento central no processo de ensino-aprendizagem. Longe de ser substituído pelas ferramentas tecnológicas, seu papel é ressignificado, assumindo funções mais complexas e estratégicas no desenvolvimento da aprendizagem autodirigida. Nesse contexto, o docente assume o papel de mediador pedagógico, promovendo a interação entre os estudantes e os recursos disponibilizados nos ambientes digitais de aprendizagem, de modo a favorecer a construção do conhecimento de forma colaborativa e significativa (GOEDERT; ARNDT, 2020).

Segundo essa perspectiva, o professor não é apenas transmissor de informações, mas responsável por orientar o estudante na construção do conhecimento, estimulando o pensamento crítico e a autonomia. Além disso, o professor desempenha a função de facilitador da aprendizagem, criando condições para que o aluno desenvolva competências como organização, disciplina e autorregulação. Isso inclui a elaboração de trilhas de aprendizagem, a seleção de recursos digitais adequados e a proposição de atividades que incentivem a participação ativa do estudante.

Outro aspecto relevante é o papel do docente como designer instrucional. Nos ambientes digitais, cabe ao professor planejar experiências de aprendizagem significativas, organizando conteúdos de forma clara e estruturada, evitando a sobrecarga cognitiva e a desorientação do aluno. Dessa forma, o uso eficiente das plataformas educacionais depende diretamente da intencionalidade pedagógica do professor. O feedback também se destaca como uma das principais atribuições docentes. Mesmo com a presença de feedbacks automatizados nas plataformas, a devolutiva qualitativa do professor é essencial para orientar o aluno, esclarecer dúvidas e promover avanços no processo de aprendizagem. Esse acompanhamento contribui significativamente para o desenvolvimento da aprendizagem autodirigida (MOORE; KEARSLEY, 2013).

Ademais, o professor exerce um papel importante na motivação dos estudantes,

especialmente em ambientes virtuais, onde a ausência de contato presencial pode gerar desengajamento. Por meio de estratégias como gamificação, interação síncrona e acompanhamento individualizado, o docente pode estimular a participação e reduzir a evasão.

Por fim, o professor exerce papel fundamental como agente de inclusão digital, atuando como mediador da aprendizagem e promovendo estratégias pedagógicas que favoreçam a participação dos alunos com dificuldades no uso das tecnologias (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013). Isso é fundamental para garantir que todos tenham acesso equitativo às oportunidades de aprendizagem oferecidas pelas plataformas educacionais. Dessa forma, conclui-se que, nos ambientes digitais, o papel do professor não é reduzido, mas ampliado, tornando-se essencial para o desenvolvimento da autonomia, da criticidade e da aprendizagem autodirigida dos estudantes.

2.6 Considerações sobre a educação pós-pandemia e após a pandemia

O uso de plataformas digitais se intensificou, consolidando novas práticas educacionais. A educação tornou-se mais flexível e tecnológica, exigindo adaptação de alunos e professores. Nesse cenário, a aprendizagem autodirigida torna-se ainda mais relevante. O uso de plataformas digitais se intensificou, consolidando novas práticas educacionais. A educação tornou-se mais flexível, acessível e mediada por tecnologias, exigindo constante adaptação por parte de alunos e professores. Segundo Moran (2015), as tecnologias digitais ampliam as possibilidades de aprendizagem e transformam profundamente as formas de ensinar e aprender.

Nesse cenário, a aprendizagem autodirigida torna-se ainda mais relevante, uma vez que o estudante passa a assumir um papel ativo na construção do seu conhecimento, sendo responsável por organizar seu tempo, definir estratégias de estudo e monitorar seu próprio desempenho. Além disso, a expansão do ensino digital contribuiu para a valorização de competências como autonomia, pensamento crítico, gestão do tempo e responsabilidade, consideradas essenciais no contexto educacional contemporâneo e no desenvolvimento da aprendizagem ao longo da vida.

A flexibilidade proporcionada pelas plataformas permite que o aluno aprenda em diferentes ritmos e contextos, mas também exige maior maturidade e disciplina para lidar com a liberdade oferecida. Por outro lado, esse novo cenário evidencia desigualdades e desafios significativos. Nem todos os estudantes possuem o mesmo nível de acesso às

tecnologias ou as mesmas habilidades para utilizá-las de forma eficiente, o que pode impactar diretamente a qualidade da aprendizagem. Conforme destaca Belloni (2009), a inserção das tecnologias na educação requer não apenas acesso, mas também preparo pedagógico e inclusão digital efetiva.

Além disso, a ausência de supervisão constante pode favorecer comportamentos como a procrastinação e o desengajamento. Dessa forma, a eficácia das plataformas educacionais na promoção da Aprendizagem Autodirigida depende de um equilíbrio entre liberdade e estrutura, autonomia e orientação, motivação intrínseca e suporte externo. Ambientes digitais excessivamente livres podem gerar desorientação, enquanto estruturas rígidas podem limitar a autonomia do aluno, comprometendo o desenvolvimento da autodireção.

Nesse sentido, torna-se fundamental que as plataformas sejam planejadas com base em princípios pedagógicos claros, oferecendo trilhas de aprendizagem bem estruturadas, feedback contínuo e recursos que auxiliem na organização do estudo. Paralelamente, o papel do professor é essencial para orientar, acompanhar e incentivar o estudante, contribuindo para o desenvolvimento gradual da autonomia.

Por fim, compreende-se que as plataformas educacionais não são, por si só, responsáveis pela aprendizagem autodirigida, mas atuam como ferramentas que potencializam esse processo. Sua efetividade depende da interação entre tecnologia, práticas pedagógicas e o engajamento do aluno, evidenciando a necessidade de uma abordagem equilibrada e intencional no uso dessas tecnologias. Dessa forma, a eficácia das plataformas educacionais na promoção da Aprendizagem Autodirigida depende de um equilíbrio entre liberdade e estrutura, autonomia e orientação, motivação intrínseca e suporte externo.

Considerações finais

Ao longo deste estudo, foi possível compreender que as plataformas educacionais digitais vêm desempenhando um papel cada vez mais relevante no contexto educacional contemporâneo, especialmente no que se refere à promoção da aprendizagem autodirigida. Ao ampliarem o acesso à informação, flexibilizarem os espaços e tempos de estudo e possibilitarem diferentes formas de interação, essas ferramentas contribuem para que o estudante assuma uma postura mais ativa em seu processo de aprendizagem. Nesse cenário, aprender deixa de ser uma atividade centrada apenas na transmissão de conteúdos e passa a envolver autonomia, responsabilidade e participação efetiva do aluno.

Entretanto, também se evidenciou que a simples inserção de tecnologias no ambiente educacional não garante, por si só, uma aprendizagem significativa. Para que as plataformas educacionais cumpram seu potencial, é fundamental que estejam associadas a práticas pedagógicas bem estruturadas, com intencionalidade e planejamento. A ausência desse cuidado pode resultar em desafios como sobrecarga de informações, desorientação e dificuldades na organização dos estudos, especialmente para alunos que ainda estão desenvolvendo habilidades de autorregulação.

Nesse contexto, o papel do professor permanece essencial. Mais do que transmissor de conteúdos, o docente atua como mediador, orientador e facilitador, sendo responsável por conduzir o estudante no desenvolvimento de sua autonomia e pensamento crítico. Sua atuação é decisiva para transformar o uso das tecnologias em experiências de aprendizagem realmente significativas.

Além disso, o cenário pós-pandemia reforçou a importância da aprendizagem autodirigida como uma competência indispensável, tanto no ambiente educacional quanto ao longo da vida. A necessidade de adaptação às novas formas de aprender evidenciou que autonomia, disciplina e capacidade de organização são habilidades cada vez mais valorizadas.

Os resultados desta pesquisa, do ponto de vista prático, apontam para a importância de investir na capacitação contínua dos docentes, como também no planejamento pedagógico voltado para o uso crítico, intencional e significativo das tecnologias digitais.

Sendo assim, pode-se concluir que as plataformas educacionais digitais são ferramentas valiosas no processo de ensino-aprendizagem, porém sua eficácia depende do equilíbrio entre tecnologia, prática pedagógica e envolvimento do estudante. Portanto, essas plataformas devem ser vistas como espaços de formação, e não apenas como ferramentas tecnológicas. Quando utilizadas de maneira adequada, elas desempenham um papel importante na criação de uma educação mais autônoma, crítica e que atenda às necessidades da sociedade atual.

Referências

ANDERSON, Terry. **The theory and practice of online learning**. 2. ed. Edmonton: Athabasca University Press, 2008.

CANDY, Philip C. **Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory**

and practice. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

CONKLIN, Jeff. Hypertext: An introduction and survey. **Computer**, v. 20, n. 9, p. 17–41, 1987.

DETERDING, Sebastian et al. From game design elements to gamefulness: defining "gamification". In: **Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference**. New York: ACM, 2011.

DOWNES, Stephen. **Connectivism and connective knowledge:** Essays on meaning and learning networks. 2012.

FERGUSON, Rebecca. Learning analytics: drivers, developments and challenges. **International Journal of Technology Enhanced Learning**, v. 4, n. 5/6, p. 304–317, 2012.

FLAVELL, John H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. **American Psychologist**, v. 34, n. 10, p. 906–911, 1979.

GARRISON, D. Randy. Self-directed learning: Toward a comprehensive model. **Adult Education Quarterly**, v. 48, n. 1, p. 18–33, 1997.

GUGLIELMINO, Lucy M. **Development of the Self-Directed Learning Readiness Scale**. Athens: University of Georgia, 1977.

HASE, Stewart; KENYON, Chris. From andragogy to heutagogy. *Ultibase Articles*, 2000.

HATTIE, John; TIMPERLEY, Helen. The power of feedback. **Review of Educational Research**, v. 77, n. 1, p. 81–112, 2007.

HIEMSTRA, Roger. Self-directed learning: Why do most instructors still do it wrong? **International Journal of Self-Directed Learning**, v. 10, n. 1, p. 23–34, 2013.

KIRSCHNER, Paul A.; SWELLER, John; CLARK, Richard E. Why minimal guidance during instruction does not work. **Educational Psychologist**, v. 41, n. 2, p. 75–86, 2006.

GOEDERT, Lidiane; ARNDT, Klalter Bez. **Mediação pedagógica e educação mediada por tecnologias digitais em tempos de pandemia**. Criar Educação, Criciúma, v. 9, n. 2, p. 104–130, 2020.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: sistemas de aprendizagem on-line**. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

MORAN, José Manuel. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Campinas: Coleção Mídias Contemporâneas, 2015.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

KNOWLES, Malcolm S. **Self-directed learning: A guide for learners and teachers**. New York: Cambridge Adult Education, 1975.

SIEMENS, George. **Connectivism: A learning theory for the digital age**. 2005.

SONG, Liyan; HILL, Janette R. A conceptual model for understanding self-directed learning in online environments. **Journal of Interactive Online Learning**, v. 6, n. 1, p. 27–42, 2007.

STEEL, Piers. The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review. **Psychological Bulletin**, v. 133, n. 1, p. 65–94, 2007.

SWELLER, John. Cognitive load during problem solving: Effects on learning. **Cognitive Science**, v. 12, n. 2, p. 257–285, 1988.

VYGOTSKY, Lev S. **Mind in society: The development of higher psychological processes**. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

ZIMMERMAN, Barry J. Becoming a self-regulated learner: An overview. **Theory Into Practice**, v. 41, n. 2, p. 64–70, 2002.

CAPÍTULO 5- COMPETÊNCIAS PEDAGÓGICAS E DIGITAIS PARA DOCENTES DO ENSINO HÍBRIDO: DESAFIOS NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Sandro Augusto Reis Marques

Mestrando em Ciências da Educação pela World University Ecumenical (WUE). E-mail: brinquedistafaci@gmail.com

Bárbara Caroline de Azevêdo Santos

Mestranda em Ciências da Educação pela World University Ecumenical (WUE). E-mail: babi15azevedo@gmail.com

Diamantina Fernandes Neta

Mestranda em Ciências da Educação pela World University Ecumenical (WUE). E-mail: dianetafernandes93@gmail.com

Francisco Bruno Gomes de Moura

Mestrando em Ciências da Educação pela World University Ecumenical (WUE). E-mail: onurbprf@gmail.com

Francisco Cezimar Batista Freire

Mestrando em Ciências da Educação pela World University Ecumenical (WUE). E-mail: cezimarfreire@hotmail.com

Luana Lopes da Costa

Mestranda em Ciências da Educação pela World University Ecumenical (WUE). E-mail: luanalopes778@gmail.com

Lucidalva Silva dos Santos

Mestranda em Ciências da Educação pela World University Ecumenical (WUE). E-mail: salatiella.adelaine@hotmail.com

Maria das Graças Sarmento Medeiros

Mestranda em Ciências da Educação pela World University Ecumenical (WUE). E-mail: heranatalm@gmail.com

José de Sousa Campos Júnior

Doutor em Literatura e Interculturalidade pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

E-mail: jjcampo900@gmail.com

RESUMO: As transformações tecnológicas e sociais das últimas décadas têm provocado mudanças profundas nas formas de produzir, acessar e compartilhar conhecimentos. No campo educacional, essas mudanças têm impulsionado o surgimento de novas metodologias de ensino, entre elas o ensino híbrido, que combina atividades presenciais e práticas mediadas por tecnologias digitais. Nesse contexto, torna-se necessário repensar o papel do professor e as competências necessárias para sua atuação em ambientes educacionais marcados pela cultura digital. Nesse contexto, este artigo tem como objetivo analisar as competências pedagógicas e digitais necessárias aos docentes que atuam no ensino híbrido, bem como discutir os desafios presentes na formação inicial e continuada desses

profissionais. A pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada em autores que discutem ensino híbrido, metodologias ativas, cultura digital e formação docente. Os resultados indicam que a efetivação do ensino híbrido depende diretamente da capacidade dos professores de integrar tecnologias digitais às práticas pedagógicas de maneira crítica, reflexiva e intencional. Conclui-se que a formação docente precisa incorporar de forma mais consistente discussões sobre inovação pedagógica e uso pedagógico das tecnologias, possibilitando aos educadores desenvolver competências que favoreçam práticas educativas mais significativas e alinhadas às demandas da sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Ensino híbrido; Formação docente; Competências digitais; Inovação pedagógica; Educação superior.

1. INTRODUÇÃO

A educação contemporânea tem sido profundamente impactada pelas transformações sociais, culturais e tecnológicas que caracterizam o mundo atual. A expansão das tecnologias digitais modificou não apenas a forma como as pessoas acessam informações, mas também as maneiras pelas quais constroem conhecimentos, estabelecem relações e participam da vida social. Nesse cenário, a escola e a universidade são convocadas a repensar suas práticas pedagógicas e a desenvolver estratégias de ensino que dialoguem com as demandas de uma sociedade cada vez mais conectada.

Durante muito tempo, o processo educativo esteve baseado em modelos centrados na transmissão de conteúdos, nos quais o professor era considerado o principal detentor do conhecimento e os estudantes assumiam um papel predominantemente passivo (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015). Entretanto, a presença constante das tecnologias digitais no cotidiano tem evidenciado a necessidade de superar esse modelo e de promover práticas pedagógicas que valorizem a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento (Moran, 2018; Valente, 2019).

Nesse contexto, diversas propostas pedagógicas têm sido discutidas com o objetivo de tornar o processo educativo mais dinâmico e significativo. Entre essas propostas destaca-se o ensino híbrido, modelo que combina atividades presenciais com experiências de aprendizagem mediadas por tecnologias digitais. Essa abordagem permite ampliar as possibilidades pedagógicas e oferecer aos estudantes maior autonomia em relação ao próprio processo de aprendizagem.

A implementação do ensino híbrido, contudo, não se resume à simples utilização de ferramentas tecnológicas. Trata-se de uma mudança mais profunda na concepção de ensino e

aprendizagem, que exige dos docentes novas competências pedagógicas e digitais. Nesse contexto, o professor passa a assumir um papel de mediador do conhecimento, organizando experiências de aprendizagem que favoreçam a investigação, a colaboração e a construção coletiva do saber (Bacich; Moran, 2018; Kenski, 2015).

Diante dessas transformações, torna-se necessário refletir sobre os desafios presentes na formação inicial e continuada de professores. A integração das tecnologias digitais às práticas pedagógicas exige não apenas domínio técnico, mas também uma compreensão crítica sobre as possibilidades e limites dessas ferramentas no contexto educativo.

A partir dessas reflexões, este artigo busca discutir as competências pedagógicas e digitais necessárias aos docentes que atuam no ensino híbrido, bem como analisar os desafios relacionados à formação desses profissionais. A pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, baseada na análise de obras e estudos que abordam inovação pedagógica, cultura digital e formação docente.

A presente pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa, tendo como base a análise de produções acadêmicas publicadas a partir de 2015, que discutem o ensino híbrido, as metodologias ativas, a cultura digital e a formação docente. Foram selecionados livros, artigos científicos e documentos institucionais relevantes para a temática, com o objetivo de compreender as transformações no campo educacional e as competências necessárias aos professores no contexto contemporâneo. A análise dos dados foi realizada de forma interpretativa, buscando identificar convergências entre os autores e refletir sobre os desafios e possibilidades da formação docente frente às demandas da educação mediada por tecnologias digitais.

2. ENSINO HÍBRIDO: DEFINIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO

Segundo Horn e Staker (2015), o Ensino Híbrido consiste na integração entre o ensino presencial e o ensino online, permitindo que o estudante tenha algum controle sobre o tempo, o lugar, o ritmo e o percurso de aprendizagem, ao mesmo tempo em que participa de atividades em ambiente físico supervisionado. Essa definição evidencia a centralidade do aluno no processo educativo, destacando a autonomia e a personalização da aprendizagem como elementos fundamentais.

Nessa perspectiva, compreendemos que a integração entre atividades presenciais e digitais representa um caminho significativo para a construção de ambientes de aprendizagem mais interativos e colaborativos. Ao articular diferentes estratégias e recursos,

é possível favorecer uma aprendizagem mais ativa, na qual os estudantes participam de forma mais autônoma e significativa do processo de construção do conhecimento.

O Ensino Híbrido é compreendido, em estudos recentes, como uma abordagem inovadora que transforma o modelo tradicional ao integrar práticas presenciais e digitais, promovendo maior flexibilidade e personalização da aprendizagem. Diante desse contexto, o estudante assume papel mais ativo, enquanto o professor atua como mediador do processo educativo. Além disso, o uso das tecnologias digitais está associado a novas formas de organização pedagógica, tornando o ensino mais dinâmico, participativo e centrado no aluno. Nessa mesma linha, Bacich e Moran (2018) destacam que o ensino híbrido favorece a personalização do ensino, respeitando o ritmo e as necessidades dos estudantes, ao mesmo tempo em que amplia as possibilidades metodológicas. Moran (2015) complementa ao afirmar que as metodologias ativas, integradas às tecnologias digitais, colocam o aluno como protagonista do processo de aprendizagem, promovendo maior engajamento e autonomia.

2.1 CARACTERÍSTICAS DO ENSINO HÍBRIDO

O Ensino Híbrido apresenta um conjunto de características que o diferenciam dos modelos tradicionais de ensino, especialmente pela integração de metodologias e pela centralidade do estudante no processo de aprendizagem.

O referido ensino distingue-se dos modelos tradicionais por integrar atividades presenciais e digitais de forma planejada, promovendo maior engajamento dos estudantes. Nessa abordagem, o aluno assume papel protagonista, com maior autonomia e responsabilidade sobre sua aprendizagem, enquanto o ensino é personalizado conforme suas necessidades e ritmos. As tecnologias digitais desempenham papel central nesse processo, possibilitando acesso a conteúdo, interação e acompanhamento do desempenho.

Além disso, o professor atua como mediador da aprendizagem, orientando e facilitando o desenvolvimento dos estudantes. Outro aspecto relevante é a flexibilidade de tempo e espaço, que amplia as possibilidades educativas para além da sala de aula, permitindo que a aprendizagem ocorra em diferentes contextos e momentos, favorecendo a autonomia do estudante e a continuidade do processo educativo por meio das tecnologias digitais (BACICH, 2018).

Diante desse contexto, compreende-se que o Ensino Híbrido representa uma importante transformação na prática pedagógica, ao favorecer uma aprendizagem mais significativa, centrada no estudante e alinhada às demandas contemporâneas. Assim, essa

abordagem contribui para tornar o ensino mais dinâmico, inclusivo e eficiente, ao considerar as individualidades dos alunos e potencializar o uso das tecnologias no processo educativo.

2.2 MODELOS DE ENSINO HÍBRIDO

Os modelos de Ensino Híbrido podem ser classificados em duas categorias: sustentados e disruptivos, de acordo com o nível de inovação em relação ao ensino tradicional. Os modelos sustentados mantêm a estrutura da sala de aula convencional, incorporando tecnologias digitais como complemento às práticas pedagógicas, promovendo melhorias sem romper totalmente com o modelo tradicional (Bravim *et al.*, 2024).

Entre eles, destaca-se a rotação por estações, na qual os alunos alternam entre diferentes atividades, incluindo momentos online, dentro de um roteiro organizado pelo professor (Horn; Staker, 2015). A sala de aula invertida também é relevante, pois propõe o estudo prévio do conteúdo em ambiente digital, utilizando o tempo presencial para aprofundamento e atividades interativas, com maior protagonismo do aluno e mediação docente.

Além disso, incluem-se a rotação por laboratório, que utiliza espaços tecnológicos específicos, e a rotação individual, que possibilita percursos personalizados de aprendizagem, respeitando o ritmo e as necessidades dos estudantes (Horn; Staker, 2015).

Em continuidade, os modelos disruptivos representam um avanço em relação aos sustentados, pois promovem maior flexibilização do ensino e rompem com a centralidade da sala de aula tradicional. Nesses modelos, o ensino online assume papel predominante e o estudante passa a ter maior autonomia sobre seu processo de aprendizagem.

Tabela 1 – Modelos Disruptivos no Ensino Híbrido (Síntese)

Modelo	Síntese das características	Organização do ensino
Flex	Ensino majoritariamente online com apoio docente	Predominantemente virtual, com apoio do professor conforme a necessidade do aluno
A La Carte	Disciplinas online complementares ao presencial	Integra disciplinas presenciais com componentes online escolhidos pelo aluno
Virtual Enriquecido	Online com encontros presenciais periódicos	Flexibilidade de tempo e espaço, sem obrigatoriedade diária de presença física

Fonte: BACICH, L.; MORAN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma

abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

Os modelos disruptivos oferecem a vantagem crucial de personalizar a experiência de aprendizagem, permitindo que cada estudante progrida em seu próprio ritmo e explore conteúdos de forma autônoma. Ao integrar ferramentas digitais ao ensino presencial, esses modelos rompem com a estrutura tradicional “tamanho único”, promovendo uma inovação que torna a educação mais centrada no aluno e acessível. A grande força dessas abordagens reside na coleta de dados em tempo real, que permite o professor atuar como um mentor estratégico, focando em intervenções precisas e no desenvolvimento de competências socioemocionais, enquanto a tecnologia sustenta a base teórica e técnica.

2.3 LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E O ENSINO HÍBRIDO

No Brasil, o Ensino Híbrido não é regulamentado como uma modalidade específica, mas encontra respaldo em diferentes dispositivos legais que viabilizam sua aplicação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), especialmente em seu artigo 80, autoriza o uso da educação a distância, abrindo espaço para a integração entre atividades presenciais e digitais. O Decreto nº 9.057/2017 reforça essa possibilidade ao regulamentar a EaD e reconhecer a mediação pedagógica por tecnologias. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) incentiva o desenvolvimento de competências digitais, favorecendo práticas alinhadas ao ensino híbrido. Durante a pandemia de COVID-19, o Parecer CNE/CP nº 5/2020 consolidou, na prática, o uso de atividades não presenciais, ampliando a adoção de estratégias híbridas no país.

Diante desse contexto, compreende-se que, mesmo sem regulamentação específica, o Ensino Híbrido se apresenta como uma estratégia legítima e necessária, pois atende às demandas contemporâneas da educação, integrando tecnologias e metodologias que tornam o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmicos.

3. O TPACK COMO EIXO NORTEADOR DA PRÁTICA HÍBRIDA: INTEGRAÇÃO ENTRE TECNOLOGIA, PEDAGOGIA E CONTEÚDO NA DOCÊNCIA CONTEMPORÂNEA

O modelo TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) vem se estabelecendo como um referencial teórico relevante para entender a combinação de

tecnologia, pedagogia e conteúdo no cenário educacional atual. No contexto brasileiro, pesquisas recentes mostram que esse modelo ajuda muito na criação de práticas pedagógicas mais contextualizadas e que atendem às necessidades da cultura digital. Nesse contexto, o TPACK vai além do simples domínio de ferramentas tecnológicas, ele abrange a habilidade do educador de integrar diversos conhecimentos de maneira crítica e reflexiva.

Segundo Kurtz e Silva (2024), é fundamental que os professores desenvolvam o conhecimento tecnológico pedagógico de conteúdo para que possam incorporar as tecnologias digitais de forma significativa ao processo de ensino-aprendizagem. Os autores ressaltam que essa integração requer não só competências técnicas, mas também um entendimento pedagógico que capacite o professor a escolher e utilizar recursos tecnológicos conforme os objetivos educacionais e as demandas dos alunos. Assim, o TPACK se mostra um componente essencial para aprimorar a prática docente nos dias atuais.

Nesse sentido, Souza e Cardoso (2024) afirmam que o modelo TPACK é fundamental na formação de professores, principalmente no que se refere à integração entre teoria e prática. De acordo com os autores, a formação de professores deve incluir experiências que fomentem o desenvolvimento integrado dos conhecimentos tecnológicos, pedagógicos e de conteúdo, permitindo uma atuação mais eficaz e criativa em sala de aula. Essa estratégia ajuda a superar métodos de ensino tradicionais, promovendo a implementação de metodologias ativas e focadas no estudante.

No âmbito das tecnologias digitais, Bueno *et al.* (2023) ressaltam que a docência atual requer uma atitude mais flexível e adaptável dos educadores. O uso de tecnologias no ensino não deve ser feito de maneira isolada ou superficial, mas incorporado ao planejamento pedagógico para maximizar o aprendizado dos alunos. Nesse contexto, o TPACK serve como um orientador para a escolha e o uso de recursos tecnológicos que estejam em sintonia com os conteúdos e as estratégias pedagógicas implementadas.

Ademais, o levantamento das produções acadêmicas acerca do TPACK no Brasil, conduzido por Lemke e Pansera-de-Araujo (2023), demonstra um aumento considerável de estudos no campo, o que enfatiza a importância desse modelo no âmbito educacional. As autoras destacam que o TPACK tem sido frequentemente empregado como referencial teórico para pesquisas que analisam a formação de professores e a incorporação de tecnologias digitais no processo de ensino. Esse crescimento do interesse acadêmico evidencia a solidificação do modelo como um marco relevante para entender as práticas pedagógicas mediadas por tecnologias.

No contexto do ensino híbrido, o TPACK desempenha um papel ainda mais

importante, pois essa forma de ensino mescla momentos presenciais com atividades mediadas por tecnologias digitais. De acordo com Almeida Júnior (2017), o ensino híbrido favorece a personalização do aprendizado, possibilitando que os alunos progridam conforme seu próprio ritmo e de acordo com suas demandas. Nesse cenário, é fundamental que o docente desenvolva habilidades que permitam uma integração eficiente dos diversos ambientes de aprendizagem, o que evidencia a relevância do TPACK como eixo norteador da prática pedagógica.

Lira, Toda e Isotani (2025) acrescentam que o uso de tecnologias educacionais no ensino híbrido ajuda a desenvolver a autonomia dos alunos e a criar experiências de aprendizagem mais relevantes. Os autores enfatizam que a combinação de tecnologia, pedagogia e conteúdo é crucial para assegurar a eficácia das práticas híbridas, com o TPACK sendo um modelo fundamental para guiar esse processo. Assim, o uso consciente e planejado das tecnologias pode melhorar o ensino e promover melhores resultados educacionais.

Nesse sentido, fica claro que o TPACK é um eixo orientador da prática docente na era digital, sobretudo no contexto do ensino híbrido. A combinação de tecnologia, pedagogia e conteúdo permite o desenvolvimento de práticas mais criativas, reflexivas e focadas no estudante, o que ajuda a elevar a qualidade da educação. Portanto, é essencial investir na capacitação dos docentes com base no modelo TPACK para equipá-los para os desafios da educação moderna e para fomentar um aprendizado mais relevante e em sintonia com as necessidades da sociedade atual.

4. A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: VANTAGENS, DESVANTAGENS E O REPLANEJAMENTO DA IDENTIDADE DOCENTE

A formação docente, compreendida como um processo contínuo e multifacetado, constitui um dos pilares fundamentais para a qualidade da educação. A formação inicial representa o primeiro momento sistemático de construção da profissionalidade docente, no qual o futuro professor desenvolve conhecimentos pedagógicos, científicos e didáticos. No entanto, conforme aponta, essa formação precisa ir além da transmissão de conteúdos, integrando saberes tecnológicos, pedagógicos e de conteúdo por meio de modelos como o TPACK (Mishra; Koehler, 2006), que propõe uma articulação entre esses conhecimentos para uma prática docente mais eficaz.

Nesse sentido, autores como Nóvoa (1992) destacam que a formação docente não

deve ser vista apenas como aquisição de técnicas, mas como um processo de construção da identidade profissional. A identidade docente é constituída a partir das experiências, das práticas e das reflexões críticas sobre o fazer pedagógico. Assim, a formação inicial apresenta como vantagem a construção de uma base teórica consistente, mas como limitação, muitas vezes, a fragilidade na articulação entre teoria e prática.

A necessidade de superação dessas lacunas evidencia a importância da formação continuada. Conforme discutido no estudo sobre ensino híbrido, a pandemia de Covid-19 intensificou a urgência da capacitação docente para o uso das tecnologias digitais, exigindo adaptações rápidas e, muitas vezes, sem suporte institucional adequado. Nesse contexto, a formação continuada emerge como um espaço essencial de atualização profissional, permitindo que o professor acompanhe as transformações sociais, tecnológicas e educacionais.

Segundo Freire (1996), o professor é um sujeito inacabado, em constante processo de aprendizagem. Essa perspectiva reforça a ideia de que a formação docente não se encerra na graduação, mas se prolonga ao longo da vida profissional. Entre as vantagens da formação continuada, destacam-se o aprimoramento das práticas pedagógicas, a incorporação de metodologias ativas e o uso crítico das tecnologias digitais, promovendo uma aprendizagem mais significativa e centrada no aluno.

Por outro lado, há desafios importantes. Autores como Moran (2000) apontam que a inovação pedagógica depende não apenas do professor, mas de condições estruturais, como políticas públicas, infraestrutura tecnológica e valorização profissional. O primeiro artigo analisado evidencia, por exemplo, a desigualdade no acesso às tecnologias entre escolas públicas e privadas, o que impacta diretamente a formação e atuação docente. Além disso, a sobrecarga de trabalho e a falta de programas formativos contextualizados são obstáculos recorrentes.

Nesse cenário, o modelo TPACK contribui significativamente ao orientar a integração entre tecnologia, pedagogia e conteúdo, promovendo práticas mais dinâmicas, interativas e contextualizadas. Entretanto, sua implementação exige investimentos em formação docente e infraestrutura, bem como uma mudança de mentalidade por parte dos educadores e das instituições.

O replanejamento da identidade docente, portanto, torna-se um elemento central nesse processo. De acordo com Pimenta (1999), a identidade profissional do professor é constituída na inter-relação entre teoria e prática, sendo constantemente ressignificada ao longo da carreira. Essa identidade se fortalece quando o docente assume uma postura

reflexiva, investigativa e crítica sobre sua prática.

Assim, a incorporação das tecnologias digitais e das novas metodologias não deve ser vista apenas como uma exigência técnica, mas como parte de um processo mais amplo de transformação da prática docente. O professor passa a atuar como mediador do conhecimento, facilitador da aprendizagem e agente de inovação pedagógica.

Dessa forma, a formação inicial e continuada, quando articuladas, possibilitam a construção de uma identidade docente sólida, flexível e adaptativa. Investir nesses processos significa promover não apenas a melhoria da qualidade do ensino, mas também a formação de profissionais capazes de enfrentar os desafios contemporâneos da educação, contribuindo para uma prática pedagógica mais crítica, inclusiva e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões apresentadas ao longo deste artigo evidenciam que o ensino híbrido se consolida como uma importante estratégia para a educação brasileira contemporânea, especialmente por dialogar com as transformações tecnológicas e sociais que impactam diretamente as formas de ensinar e aprender. Ao integrar momentos presenciais e digitais, essa abordagem amplia as possibilidades pedagógicas, favorece a personalização do ensino e contribui para a construção de aprendizagens mais significativas. Nesse sentido, o ensino híbrido não deve ser compreendido apenas como uma tendência passageira, mas como uma resposta necessária às demandas de uma sociedade cada vez mais conectada e dinâmica.

No que se refere à formação docente, o ensino híbrido apresenta tanto potencialidades quanto desafios. Entre as principais vantagens, destaca-se a possibilidade de desenvolvimento de novas competências pedagógicas e digitais, promovendo práticas mais inovadoras, interativas e centradas no estudante. Além disso, a formação continuada ganha ainda mais relevância, uma vez que permite ao professor atualizar seus conhecimentos, incorporar metodologias ativas e utilizar as tecnologias de forma crítica e intencional. Por outro lado, também são evidentes algumas limitações, como a desigualdade no acesso às tecnologias, a falta de infraestrutura adequada em muitas instituições, a sobrecarga de trabalho docente e a ausência de políticas públicas mais consistentes voltadas à formação tecnológica dos professores. Esses fatores podem dificultar a efetivação do ensino híbrido e gerar inseguranças no exercício da docência.

Diante desse cenário, compreendemos que a formação de professores precisa ser repensada de maneira mais ampla e integrada, articulando teoria e prática, bem como

tecnologia, pedagogia e conteúdo, conforme propõe o modelo TPACK. Não se trata apenas de ensinar o uso de ferramentas digitais, mas de promover uma formação que desenvolva a autonomia, a criticidade e a capacidade de adaptação dos docentes frente aos desafios contemporâneos.

Como autores, entendemos que o ensino híbrido representa uma oportunidade valiosa de transformação da prática pedagógica, mas sua efetividade depende diretamente do investimento na formação docente e na valorização do professor. Acreditamos que é fundamental enxergar o educador como protagonista desse processo, alguém que também aprende, se reinventa e constrói novos caminhos para o ensino. Assim, mais do que dominar tecnologias, o professor precisa se reconhecer como mediador do conhecimento, capaz de promover experiências de aprendizagem significativas e humanizadas.

Neste sentido, reforçamos que pensar o ensino híbrido é, sobretudo, pensar em uma educação mais flexível, inclusiva e alinhada às necessidades dos estudantes e da sociedade. No entanto, para que essa proposta se concretize de forma efetiva, é indispensável que haja compromisso coletivo, envolvendo políticas públicas, instituições de ensino e formação docente, na construção de uma educação que realmente faça sentido para todos os sujeitos envolvidos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, J. G. Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. **Revista Thema**, v. 14, n. 2, p. 336-340, 2017.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Artigo 80.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394/1996, que trata da **Educação a Distância**.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020. **Reorganização das atividades escolares presenciais e não presenciais**.

BRAVIM, Josias Dioni; NUNES, Vanessa Battestin; SONDERMANN, Danielli Veiga Carneiro. O ensino híbrido e as inovações sustentadas e disruptivas. **Caderno Pedagógico**,

v. 21, n. 9, p. e8189-e8189, 2024.

BUENO, Rafael Winicius da Silva; VIALI, Lori; BARTHO, Jailton; BUENO, Sofia Willrich. Tecnologias Digitais na docência contemporânea sob a luz do TPACK. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 13, n. 1, p.1-16,2023. Disponível em: <https://publicacoes.unigranrio.edu.br/article/view/6443> Acesso: 02 abr. 2026

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

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

KURTZ, Fabiana Diniz; SILVA, Denilson Rodrigues da. Conhecimento Tecnológico Pedagógico de Conteúdo (TPACK) de professores de educação básica e implicações para a formação docente. **Revista e-Curriculum**, v. 22, 2024.

LEMKE, Cláudia Elizandra; PANSERA-DE-ARAUJO, Maria Cristina. Publicações sobre TPACK no Brasil entre 2018 e 2021. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. e023045-e023045, 2023.

DE LIRA, Paulo Cesar; TODA, Armando Maciel; ISOTANI, Seiji. Tecnologias Educacionais Aplicadas em Ensino Híbrido: um Estudo em Escola Pública Estadual de São Paulo. **Abakós**, v. 13, n. 1, p. e2025130104-e2025130104, 2025.

MARTINS, Carlos Adriano; LOPES, Gabriel César Dias. Reflexões sobre a teoria TPACK e suas relações com o uso das tecnologias no ensino superior. **Cognitionis Scientific Journal**, v. 8, n. 2, p.1-12, 2025.

MISHRA, Punya; KOEHLER, Matthew. **Technological Pedagogical Content Knowledge**: a framework for teacher knowledge. Teachers College Record, 2006.

MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MORAN, J. Desafios na educação em tempos de internet. In: Moran, J., Masetto, M., & Behrens, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Papirus Editora. 2015.

MORAN, José Manuel. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Coleção Mídias Contemporâneas, 2015.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

SOUZA, Mariangela Silva; CARDOSO, Valdinei Cezar. Modelo TPACK, formação

docente e Educação Matemática: relações, reflexões e possibilidades. **Em Teia | Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, [S. l.], v. 15, n. 3, p. 199–214, 2024.

VICENTIN, Hellen Maura Lucidia Ribeiro de Oliveira *et al.* Ensino híbrido: a chegada da tecnologia como recurso de ensino-aprendizagem. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 11, n. 2, p.289-303, 2025.

**CAPÍTULO 6- APRENDIZAGEM AUTODIRIGIDA E PLATAFORMAS
EDUCACIONAIS NO ENSINO SUPERIOR: POSSIBILIDADES E DESAFIOS
PARA A AUTONOMIA DISCENTE**

Elvis Sunyê de Oliveira Leite

**Discente do Mestrado Internacional em Ciências da Educação - World University
Ecumenical.**

Lisianne Pinto Diógenes Marinho

**Discente do Mestrado Internacional em Ciências da Educação - World University
Ecumenical.**

Otacia Abreu de Noronha Oliveira

**Discente do Mestrado Internacional em Ciências da Educação - World University
Ecumenical.**

José de Sousa Campos Júnior

**Doutor em Literatura e Interculturalidade pela Universidade Estadual da Paraíba
(UEPB). E-mail: jjcampo900@gmail.com**

RESUMO: Este artigo analisa as contribuições das plataformas educacionais para o desenvolvimento da aprendizagem autodirigida no ensino superior, considerando as mediações pedagógicas, o design instrucional e os desafios estruturais que atravessam o uso das tecnologias digitais. Parte-se do entendimento de que a autonomia discente não decorre automaticamente da simples inserção de recursos tecnológicos no processo educativo, mas resulta da articulação entre organização pedagógica, motivação, autorregulação e acompanhamento docente qualificado. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada na análise de estudos recentes sobre aprendizagem autodirigida, mediação docente, design instrucional e plataformas digitais. A discussão evidencia que tais plataformas podem favorecer percursos formativos mais flexíveis, personalizados e centrados no estudante, desde que estejam inseridas em contextos pedagogicamente intencionais e socialmente inclusivos. Conclui-se que o fortalecimento da aprendizagem autodirigida no ensino superior depende menos da presença das tecnologias em si e mais das condições pedagógicas, institucionais e formativas que sustentam seu uso crítico e significativo.

Palavras-chave: aprendizagem autodirigida; plataformas educacionais; ensino superior; autonomia discente; mediação docente.

ABSTRACT: This article analyzes the contributions of educational platforms to the development of self-directed learning in higher education, considering pedagogical mediation, instructional design, and the structural challenges that shape the use of digital technologies. It is based on the understanding that student autonomy does not automatically result from the mere incorporation of technological resources into the educational process, but rather from the articulation between pedagogical organization, motivation, self-regulation, and qualified teaching support. Methodologically, this is a qualitative bibliographic study grounded in the analysis of recent research on self-directed learning, teaching mediation, instructional design, and digital platforms. The discussion shows that

such platforms may foster more flexible, personalized, and student-centered learning pathways, provided that they are embedded in pedagogically intentional and socially inclusive contexts. It is concluded that strengthening self-directed learning in higher education depends less on the technologies themselves and more on the pedagogical, institutional, and formative conditions that sustain their critical and meaningful use.

Keywords: self-directed learning; educational platforms; higher education; student autonomy; teaching mediation.

1 Introdução

As transformações sociais, tecnológicas e culturais das últimas décadas têm provocado mudanças profundas nas formas de produzir, acessar e compartilhar conhecimento, repercutindo diretamente nas práticas educacionais e nas exigências formativas do ensino superior. Nesse contexto, a incorporação de plataformas educacionais ao cotidiano acadêmico tem se intensificado, sobretudo em razão da expansão da cultura digital, da consolidação da educação online e da necessidade de construção de percursos de aprendizagem mais flexíveis, dinâmicos e compatíveis com as demandas contemporâneas.

Entretanto, a presença crescente dessas tecnologias no espaço universitário não autoriza, por si só, a conclusão de que elas promovem automaticamente melhorias qualitativas no ensino e na aprendizagem. Embora frequentemente associadas à inovação, à flexibilidade e à ampliação do acesso ao conhecimento, as plataformas educacionais só produzem efeitos formativos consistentes quando articuladas a práticas pedagógicas intencionais, a modelos de mediação adequados e a condições concretas de acesso e permanência. Nesse sentido, a discussão sobre seu potencial educativo exige ultrapassar abordagens tecnicistas e compreender de forma mais rigorosa as relações entre tecnologia, autonomia e formação.

É nesse quadro que a aprendizagem autodirigida assume centralidade. Em uma sociedade marcada pela transformação contínua, pela acelerada obsolescência de saberes e pela necessidade de formação permanente, torna-se cada vez mais importante que o estudante desenvolva competências relacionadas à autonomia, à autorregulação, à capacidade crítica e à gestão do próprio percurso formativo. A aprendizagem autodirigida, portanto, não se reduz a uma prática individual de estudo, mas se configura como uma competência complexa, atravessada por dimensões cognitivas, motivacionais, pedagógicas e institucionais.

Diante disso, este artigo parte do seguinte problema de pesquisa: em que medida e sob quais condições pedagógicas as plataformas educacionais favorecem o desenvolvimento

da aprendizagem autodirigida no ensino superior? O objetivo geral consiste em analisar as contribuições das plataformas educacionais para a promoção da aprendizagem autodirigida no ensino superior, considerando tanto suas potencialidades quanto os desafios que condicionam sua efetividade. De modo mais específico, busca-se discutir os fundamentos conceituais da aprendizagem autodirigida, examinar o papel do design instrucional e da mediação docente, bem como refletir sobre os limites estruturais e pedagógicos implicados na integração das tecnologias digitais aos processos formativos.

No plano metodológico, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada na análise de produções acadêmicas recentes que discutem aprendizagem autodirigida, design instrucional, mediação pedagógica e plataformas digitais no campo educacional. O corpus teórico foi constituído por estudos publicados entre 2024 e 2026, selecionados em função de sua aderência ao problema de pesquisa, da atualidade do debate e da relevância de suas contribuições para a compreensão das relações entre autonomia discente e educação digital no ensino superior.

2 Referencial teórico

2.1 Aprendizagem autodirigida: definições, fundamentos e centralidade no cenário educacional contemporâneo

A aprendizagem autodirigida constitui um conceito central nas discussões educacionais contemporâneas, especialmente diante das transformações provocadas pela cultura digital e pela crescente exigência de formação contínua. Em termos conceituais, trata-se de um processo em que o estudante assume papel ativo na condução de sua própria aprendizagem, identificando necessidades formativas, estabelecendo objetivos, selecionando recursos, adotando estratégias adequadas e avaliando os resultados alcançados. Nessa perspectiva, a autonomia não se restringe à liberdade de estudar sozinho, mas envolve a capacidade de gerir conscientemente o próprio percurso formativo, com responsabilidade, intencionalidade e autorregulação.

Conforme destacam Souza, Silva e Ramos (2026), a aprendizagem autodirigida envolve a iniciativa do indivíduo em diagnosticar suas necessidades de aprendizagem, formular objetivos, identificar recursos para aprender, escolher e implementar estratégias de aprendizagem adequadas e avaliar os resultados da aprendizagem. Tal compreensão evidencia que esse modelo formativo exige mais do que acesso à informação, pois pressupõe

maturidade intelectual, disciplina, capacidade crítica e disposição para aprender de maneira ativa e reflexiva.

No mesmo sentido, Andrade Filho *et al.* (2024) compreendem a aprendizagem autodirigida como uma modalidade de aprendizado na qual o próprio indivíduo assume o controle de seu percurso formativo e se responsabiliza pelos resultados que alcançam. Essa definição reforça a ideia de que a formação, no contexto contemporâneo, demanda um deslocamento do estudante da posição de receptor passivo para a condição de agente de seu próprio desenvolvimento intelectual. Assim, o protagonismo discente emerge não como um elemento acessório, mas como fundamento de uma educação alinhada às exigências do século XXI.

A relevância dessa abordagem torna-se ainda mais evidente quando se considera que a sociedade atual é marcada por mudanças aceleradas, pela constante atualização do conhecimento e pela necessidade de adaptação a contextos profissionais e sociais complexos. Andrade Filho *et al.* (2024) destacam que a sociedade contemporânea é constituída por um processo de mudança ininterrupta, alimentado pelo avanço tecnológico, o que torna indispensável a formação de indivíduos capazes de aprender contínuo e independente. Nesse quadro, a aprendizagem autodirigida deixa de ser apenas uma tendência pedagógica e passa a configurar-se como uma competência indispensável para a formação acadêmica e cidadã.

2.2 A importância da autonomia, da motivação e do protagonismo discente

A centralidade da aprendizagem autodirigida decorre, em grande medida, de sua capacidade de promover a autonomia e o protagonismo do estudante. Ao assumir papel mais ativo no próprio processo formativo, o discente desenvolve competências que extrapolam o domínio de conteúdos e alcançam dimensões mais amplas, como responsabilidade, iniciativa, capacidade de decisão e reflexão crítica. Miranda *et al.* (2025) observam que esse modelo de aprendizagem coloca o aluno no centro do processo educacional, favorecendo o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida acadêmica, profissional e social.

Todavia, a consolidação da autonomia não depende exclusivamente da disponibilidade de recursos tecnológicos ou da flexibilidade dos ambientes virtuais. Um dos fatores mais decisivos nesse processo é a motivação. Segundo Miranda *et al.* (2025), a motivação constitui elemento essencial para o sucesso da aprendizagem autodirigida, uma vez que, sem ela, os estudantes tendem a enfrentar dificuldades para manter o engajamento e

a disciplina necessários à continuidade do percurso formativo. Em complemento, os autores ressaltam que a motivação intrínseca se apresenta como fator crucial, pois sustenta o interesse, o foco e a persistência diante das exigências do aprender autônomo (Miranda *et al.*, 2025).

Essa discussão permite compreender que a autonomia não deve ser tratada como atributo espontâneo ou automaticamente desenvolvido pelo simples uso de plataformas digitais. Ao contrário, ela depende de um conjunto de condições pedagógicas, cognitivas e emocionais que favoreçam a permanência do estudante em uma postura ativa diante do conhecimento. Miranda *et al.* (2025) assinalam, nesse sentido, que a ausência de estrutura orientadora e de habilidades consolidadas de autorregulação pode dificultar o progresso dos alunos, demonstrando que o apoio externo continua sendo elemento importante mesmo em propostas que valorizam a autodireção.

Além disso, a flexibilidade proporcionada por esse modelo de aprendizagem apresenta vantagens significativas. A possibilidade de o estudante organizar seu próprio ritmo de estudo favorece a adaptação do processo de aprendizagem às suas necessidades específicas, ampliando as condições para um percurso mais personalizado e significativo (Miranda *et al.*, 2025). No entanto, essa mesma flexibilidade impõe desafios importantes, sobretudo no que se refere à gestão do tempo, à disciplina e à capacidade de manter constância no estudo. Como apontam Miranda *et al.* (2025), a autorregulação constitui um dos principais desafios da aprendizagem autodirigida, exigindo do estudante habilidades que nem sempre foram desenvolvidas ao longo de sua trajetória escolar.

2.3 Design instrucional e plataformas educacionais: a sinergia estrutural da autonomia

Ao discutir a aprendizagem autodirigida em contextos digitais, torna-se indispensável considerar o papel do design instrucional na organização de ambientes de aprendizagem pedagogicamente consistentes. A literatura recente demonstra que a eficácia das plataformas educacionais não reside unicamente em suas funcionalidades técnicas, mas, sobretudo, na forma como são estruturadas para favorecer experiências de aprendizagem significativas, progressivas e orientadas por objetivos claros.

Andrade Filho *et al.* (2024, p. 92) afirmam que “o design instrucional fornece os mecanismos necessários para facilitar a aquisição de habilidades”, enquanto a aprendizagem autodirigida promove a responsabilidade individual e a auto-organização. Essa formulação evidencia uma relação de complementaridade entre organização pedagógica e autonomia

discente, indicando que a aprendizagem autodirigida não se sustenta em ambientes desarticulados ou pedagogicamente frágeis. Em outras palavras, a autonomia não se opõe à estrutura; ao contrário, depende dela para se desenvolver de forma qualificada.

Essa relação pode ser compreendida como uma sinergia estrutural, na qual o design instrucional oferece ao estudante condições para navegar com maior clareza pelos conteúdos, atividades e objetivos do percurso formativo. Nessa direção, Andrade Filho *et al.* (2024, p.92) ressaltam que o “design instrucional é reconhecido por sua abordagem sistemática na criação de ambientes educativos ao mesmo tempo significativos e cativantes”, favorecendo efetivamente a absorção do conhecimento. Dessa forma, as plataformas educacionais deixam de funcionar apenas como repositórios de materiais e passam a constituir espaços de aprendizagem intencionalmente planejados.

A importância dessa articulação torna-se particularmente evidente na Educação a Distância. Conforme observam Andrade Filho *et al.* (2024, p.103) a “integração entre design instrucional e aprendizagem autodirigida na EAD favorece a criação de ambientes virtuais propícios à autonomia estudantil”. Isso se explica pelo fato de que, em contextos nos quais o estudante dispõe de maior flexibilidade para organizar seu tempo e seu ritmo de estudo, a clareza das trilhas de aprendizagem, a coerência das atividades e a qualidade das mediações tornam-se ainda mais decisivas.

Além disso, os autores destacam que a expansão da educação online foi intensificada pelo impacto da pandemia, que funcionou como catalisadora de mudanças educacionais e impulsionou a adoção de métodos mais flexíveis e tecnologicamente mediados Andrade Filho *et al.*, (2024). Nesse contexto, vantagens como flexibilidade de horário e maior acessibilidade financeira passaram a ser frequentemente associadas aos cursos online Andrade Filho *et al.*, (2024). Contudo, tais benefícios só se traduzem em efetiva qualidade formativa quando acompanhados de planejamento pedagógico consistente e de mediação capaz de orientar a experiência do estudante.

2.4 Plataformas digitais, mediação docente e curadoria crítica

A presença das plataformas digitais no ensino superior tem provocado uma reconfiguração importante do papel docente. Em ambientes marcados pela multiplicidade de fontes, linguagens e recursos, o professor deixa de ser visto exclusivamente como transmissor de conteúdos e passa a assumir funções mais complexas, relacionadas à mediação, à orientação e à curadoria do conhecimento. Essa mudança não reduz a

importância da docência; ao contrário, torna-a ainda mais estratégica.

Segundo Souza, Silva e Ramos (2026) o professor deixa de ser o único detentor do saber para atuar como mediador, curador de conteúdos e animador da inteligência coletiva. Tal perspectiva é particularmente relevante em um cenário de abundância informacional, no qual o acesso ao conteúdo já não representa a principal dificuldade; o desafio passa a ser selecionar, interpretar, organizar e atribuir sentido ao excesso de informações disponíveis. Nessa conjuntura, a mediação docente é fundamental para evitar que a autonomia discente se converta em desorientação ou superficialidade.

A discussão torna-se especialmente fecunda quando se analisa o uso de plataformas como o YouTube em processos de formação docente. Souza, Silva e Ramos (2026) observam que, para que essa plataforma seja utilizada de forma eficaz, é imprescindível que o professor desenvolva competências de curadoria, o que implica selecionar, filtrar e organizar conteúdos pedagogicamente relevantes. Isso significa reconhecer que o uso educacional das tecnologias não é neutro, nem espontaneamente produtivo. Ao contrário, requer intencionalidade pedagógica, critérios de escolha e capacidade analítica para transformar informação dispersa em conhecimento formativo.

Além da curadoria, as plataformas digitais também possibilitam formas mais contextualizadas de aprendizagem. Conforme apontam Souza, Silva e Ramos (2026) o acesso a materiais produzidos por falantes nativos ou por comunidades específicas, como no caso da Libras, permite maior aproximação entre teoria e prática, ampliando a riqueza das experiências formativas. Essa dimensão evidencia que as plataformas podem contribuir não apenas para o acesso ao conteúdo, mas também para a inserção do estudante em contextos reais de uso, o que potencializa a aprendizagem e a torna mais significativa.

Outro aspecto relevante refere-se à autoria docente no ambiente digital. A produção de conteúdos audiovisuais pelos próprios professores, conforme assinalam Souza, Silva e Ramos (2026) configura-se como estratégia de protagonismo e consolidação da identidade profissional na rede. O professor, nesse caso, não apenas seleciona saberes já disponíveis, mas também produz conhecimento, intervém na cultura digital e amplia sua presença pedagógica para além da sala de aula convencional. Trata-se, portanto, de uma redefinição da docência em sintonia com as dinâmicas comunicacionais e educacionais do presente.

2.5 Desafios contemporâneos: inclusão digital, formação docente e uso crítico das tecnologias

Embora as plataformas digitais apresentem potencial para promover a autonomia discente, sua incorporação ao processo educativo permanece atravessada por desafios estruturais, pedagógicos e sociais. Silva *et al.* (2025) destacam que o uso de plataformas digitais pode favorecer a autonomia dos estudantes ao permitir maior controle sobre o próprio processo de aprendizagem. No entanto, os autores demonstram que esse potencial se concretiza de forma mais consistente quando tais ferramentas são articuladas a metodologias ativas, capazes de envolver os alunos em práticas investigativas, problematizadoras e centradas na aplicação do conhecimento.

Nesse sentido, a associação entre plataformas digitais e metodologias ativas amplia as possibilidades de desenvolvimento do pensamento crítico, da resolução de problemas e da participação efetiva do estudante nas atividades de aprendizagem (Silva *et al.* (2025). Ao mesmo tempo, essa perspectiva exige do professor novas competências, não apenas técnicas, mas também pedagógicas, uma vez que a utilização significativa das tecnologias depende de planejamento, intencionalidade e domínio metodológico.

Outro ponto de destaque na análise de Silva *et al.* (2025) diz respeito à transformação do papel docente e à necessidade de equilibrar mediação e autonomia. Isso implica compreender que o professor não deve controlar integralmente o percurso do aluno, mas tampouco pode ausentar-se do processo. Sua função consiste em construir condições para que o estudante desenvolva independência intelectual sem perder referências, critérios e acompanhamento.

Além dos desafios pedagógicos, persistem barreiras materiais que comprometem a democratização do acesso às tecnologias educacionais. “A falta de equipamentos adequados, a instabilidade das conexões de internet e a carência de suporte técnico continuam sendo obstáculos relevantes para a integração efetiva das plataformas digitais no processo educativo” (Silva *et al.*, 2025, p. 15). Tais limitações revelam que a discussão sobre autonomia discente e inovação tecnológica não pode ser dissociada das desigualdades sociais e das condições concretas de acesso à cultura digital.

Por fim, merece atenção a ideia, ainda recorrente, de que os alunos, por serem nativos digitais, estariam automaticamente aptos a utilizar tecnologias para fins educacionais. Silva *et al.* (2025) problematizam essa concepção ao mostrar que a familiaridade com recursos digitais no cotidiano não garante competência para empregá-los

em situações de aprendizagem. Esse aspecto reforça a necessidade de investir em letramento digital crítico, tanto para estudantes quanto para professores, de modo que o uso das tecnologias seja orientado não pela mera funcionalidade, mas por objetivos pedagógicos, critérios éticos e aprofundamento intelectual.

3 Resultados e discussão

A análise do conjunto de estudos examinados permite afirmar que as plataformas educacionais possuem potencial significativo para favorecer a aprendizagem autodirigida no ensino superior, desde que sua utilização esteja vinculada a mediações pedagógicas consistentes, a estratégias de organização do percurso formativo e a condições institucionais que garantam acesso, acompanhamento e intencionalidade educativa. Longe de constituírem soluções automáticas para os desafios da formação universitária, tais plataformas operam como dispositivos cuja eficácia depende da articulação entre tecnologia, pedagogia e contexto.

Um primeiro resultado recorrente na literatura diz respeito ao reconhecimento de que a autonomia discente ocupa posição estruturante no cenário educacional contemporâneo. Os estudos analisados convergem ao indicar que a aprendizagem autodirigida requer do estudante capacidade de estabelecer metas, selecionar recursos, organizar o tempo, monitorar avanços e avaliar resultados. Contudo, a revisão demonstra que tais competências não emergem espontaneamente da simples exposição a ambientes digitais. Ao contrário, sua consolidação depende de processos formativos capazes de desenvolver autorregulação, responsabilidade e engajamento intelectual. Assim, a autonomia aparece menos como um ponto de partida e mais como uma construção pedagógica gradual.

Outro aspecto evidenciado pela literatura refere-se ao papel decisivo da motivação. Nesse ponto, os estudos de Miranda *et al.* (2025) são particularmente esclarecedores ao mostrar que a permanência do estudante em percursos de aprendizagem autodirigida está diretamente relacionada à manutenção do interesse, da disciplina e da constância. Isso permite compreender que a flexibilidade oferecida pelas plataformas digitais, embora represente uma vantagem importante, também pode converter-se em dificuldade quando o estudante não dispõe de repertório para gerir o próprio processo de aprendizagem. Há, portanto, uma tensão constitutiva entre liberdade e exigência, o que reforça a necessidade de estruturas pedagógicas que sustentem a autonomia sem anulá-la.

A revisão também evidencia que o design instrucional assume função estratégica

nesse processo. A contribuição de Andrade Filho *et al.* (2024) permite compreender que a aprendizagem autodirigida não se opõe à organização pedagógica; ao contrário, depende dela. Ambientes digitais desenhados de forma clara, coerente e progressiva favorecem a navegação intelectual do estudante, reduzem dispersões e tornam mais visíveis os objetivos de aprendizagem. Desse modo, o design instrucional emerge como uma mediação invisível, porém decisiva, pois oferece sustentação à autonomia e transforma a flexibilidade em percurso formativo inteligível.

No que se refere à prática pedagógica, os estudos analisados apontam para uma redefinição importante do papel docente. O professor deixa de ocupar exclusivamente o lugar de transmissor de conteúdos para assumir funções de mediação, curadoria, orientação e acompanhamento. Essa mudança, longe de implicar enfraquecimento da docência, amplia sua relevância em contextos de abundância informacional. Em plataformas digitais, o desafio já não consiste apenas em disponibilizar conhecimento, mas em selecionar fontes confiáveis, organizar experiências significativas e promover leitura crítica dos materiais acessados. A docência, nesse contexto, torna-se ainda mais intelectual, estratégica e relacional.

A literatura mostra, ainda, que o uso pedagógico das plataformas se torna mais potente quando articulado a metodologias ativas. Ao favorecer situações de investigação, resolução de problemas, produção autoral e reflexão aplicada, tais metodologias ampliam o protagonismo discente e fortalecem vínculos entre conhecimento acadêmico e experiência concreta. Essa articulação contribui para superar práticas meramente expositivas ou prepositivas, deslocando o estudante da condição de receptor para a de sujeito implicado em seu processo formativo.

Entretanto, os resultados da revisão também revelam limites expressivos. A efetividade das plataformas educacionais é tensionada por desigualdades de acesso, fragilidades de infraestrutura, insuficiência de formação docente e persistência de usos pedagógicos superficiais da tecnologia. Além disso, a noção de que estudantes familiarizados com o universo digital estariam naturalmente preparados para aprender com autonomia mostrou-se insuficiente e, em certa medida, enganosa. A familiaridade técnica com dispositivos e redes não equivale à capacidade de estudar criticamente, selecionar informações pertinentes ou sustentar processos intelectualmente rigorosos de aprendizagem.

Diante disso, as estratégias para enfrentamento do problema proposto na introdução passam por um conjunto de ações complementares. Em primeiro lugar, torna-se necessário investir em formação docente continuada, com ênfase não apenas no domínio técnico das

plataformas, mas também em competências pedagógicas relacionadas à curadoria, à mediação e ao planejamento didático. Em segundo lugar, é fundamental que as instituições de ensino superior desenvolvam políticas de inclusão digital que enfrentem desigualdades de acesso e garantam condições mínimas de participação acadêmica. Em terceiro lugar, o uso das plataformas precisa estar associado à promoção do letramento digital crítico, de modo que estudantes aprendam não apenas a utilizar ferramentas, mas a interpretá-las, questioná-las e mobilizá-las de forma intelectualmente qualificada.

Assim, os resultados da revisão bibliográfica indicam que as plataformas educacionais podem contribuir de modo relevante para a aprendizagem autodirigida no ensino superior, mas apenas quando integradas a ecossistemas pedagógicos consistentes, capazes de articular autonomia, mediação, planejamento e inclusão. O que está em jogo, portanto, não é a simples adoção da tecnologia, mas a construção de condições pedagógicas que tornem seu uso efetivamente formativo.

Considerações finais

A discussão desenvolvida ao longo deste artigo permitiu compreender que as plataformas educacionais ocupam lugar cada vez mais relevante no ensino superior contemporâneo, especialmente em um contexto marcado pela expansão da cultura digital, pela flexibilização dos percursos formativos e pela valorização de modelos centrados no estudante. Contudo, a análise da literatura evidenciou que o potencial dessas plataformas para promover a aprendizagem autodirigida não decorre automaticamente de sua presença no ambiente educacional, mas depende de um conjunto de condições pedagógicas, institucionais e sociais que sustentem seu uso de maneira crítica e qualificada.

Ao retomar o problema de pesquisa proposto, em que medida e sob quais condições pedagógicas as plataformas educacionais favorecem o desenvolvimento da aprendizagem autodirigida no ensino superior, conclui-se que sua contribuição é significativa, porém condicionada. As plataformas podem ampliar a flexibilidade, favorecer a personalização da aprendizagem, estimular o protagonismo discente e diversificar os modos de acesso ao conhecimento. Entretanto, esses benefícios somente se concretizam quando há design instrucional consistente, mediação docente qualificada, formação para a autorregulação e condições efetivas de inclusão digital.

Também se verificou que a aprendizagem autodirigida exige mais do que autonomia formal. Ela pressupõe motivação, disciplina, capacidade crítica, gestão do tempo e

competências de seleção, interpretação e avaliação de informações. Por isso, não se trata de transferir ao estudante a responsabilidade isolada pelo próprio percurso, mas de construir contextos pedagógicos em que a autonomia possa ser desenvolvida com sustentação, acompanhamento e intencionalidade.

Dessa forma, reafirma-se a importância de compreender as plataformas educacionais não como fins em si mesmas, nem como respostas prontas aos desafios do ensino superior, mas como mediações que podem favorecer processos formativos mais dinâmicos e significativos quando integradas a projetos pedagógicos comprometidos com a qualidade, a inclusão e o desenvolvimento intelectual dos estudantes. Em última instância, o fortalecimento da aprendizagem autodirigida no ensino superior depende menos da simples incorporação de tecnologias e mais da construção de ecossistemas educativos capazes de articular autonomia, mediação, criticidade e formação humana.

Referências

- ANDRADE FILHO, Marcos Antonio Soares de; QUADRADO, Anair Meirelles; GONÇALVES, Silvana Aparecida Borges; SILVA, Daiana Soares da. Aprendizagem autodirigida e design instrucional: caminhos e possibilidades. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 10, n. 7, p. 92-111, jul. 2024. Disponível em: <<https://doi.org/10.51891/rease.v10i7.14749>>. Acesso em: 22 mar. 2026.
- MIRANDA, Márcia Magaly Moreira de et al. A importância da motivação na aprendizagem autodirigida. **Revista Aracê**, São José dos Pinhais, v. 7, n. 6, p. 32389-32398, 2025. Disponível em: <<https://doi.org/10.56238/arev7n6-187>>. Acesso em: 22 mar. 2026.
- SILVA, Glaucimeiry Teixeira da et al. Plataformas digitais e autonomia discente: aprender em rede na educação do século XXI. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 17, n. 4, p. 1-21, 2025. Disponível em: <<https://ojs.europublications.com/ojs/index.php/cuded/article/view/108>>. Acesso em: 22 mar. 2026.
- SOUZA, Carolina dos Santos; SILVA, Jocielle de Abreu da; RAMOS, Ivo de Jesus. Aprendizagem autodirigida: o YouTube na formação continuada docente. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 11, e026002, p. 1-25, 2026.

CAPÍTULO 7- EDUCAÇÃO DIGITAL E PENSAMENTO CRÍTICO: DESAFIOS PARA FORMAÇÃO DE ESTUDANTES NA ERA DA INFORMAÇÃO

Gilvaneide Marques Da Silva

**Pós-graduada em Língua Portuguesa, Literatura e Artes pela Faculdade Iguaçu.
Professora de Língua Portuguesa na EREM São Félix de Cantalice, rede estadual de
Pernambuco, em Buíque-PE. E-mail: gilvaneide001@gmail.com**

Maria Do Socorro Barbosa De Almeida

**Pós-graduada em História pela Faculdade de Formação de Professores de Petrolina.
Professora de História na EREM São Félix de Cantalice, rede estadual de Pernambuco,
em Buíque-PE.
E-mail: msb.coca@gmail.com**

Patrícia Quitéria Silva Araújo

**Pós-graduada em Biologia Geral pela Faculdade de formação de professores AESA-
CESA. Professora de Biologia na EREM São Félix de Cantalice, rede estadual de
Pernambuco, em Buíque- PE. E-mail: patriciaquiteria1991@gmail.com**

Veronica Oliveira Vieira Freire

**Pós-graduada em Língua Portuguesa, pela UPE (Universidade de Pernambuco).
Professora de Língua Portuguesa na EREM São Félix de Cantalice, rede estadual de
Pernambuco, em Buíque-PE. E-mail: ve.oliveiravieira@gmail.com**

José De Sousa Campos Júnior

**Doutor em Literatura e Interculturalidade pela Universidade Estadual da Paraíba
(UEPB). E-mail: jjcampo900@gmail.com**

RESUMO: Este artigo aborda os desafios na formação do pensamento crítico na era digital. Tem como objetivo propor uma análise dos desafios enfrentados pelos docentes e discentes e das oportunidades relacionadas à educação digital e sua utilização crítica e reflexiva no ambiente escolar. Para a realização desta pesquisa foi adotada uma abordagem de natureza qualitativa, pautada no procedimento de revisão bibliográfica e documental, através de um estudo histórico sobre a educação brasileira. Os impactos dos algoritmos influenciam e interferem no ambiente digital, entendendo que a era digital tem seu lado positivo, quando usada com bom senso, mas também traz riscos. Segundo a BNCC, o uso das tecnologias digitais na formação do professor ainda é um desafio grande para as redes de ensino no Brasil. O MEC lançou uma série de iniciativas focadas na formação docente. Sob esse viés, destacamos o letramento digital, o qual desempenha um papel fundamental na formação docente ao contribuir para a qualificação e o desenvolvimento contínuo dos professores diante das demandas do século XXI. Conclui-se que a educação digital, quando orientada por uma perspectiva crítica e reflexiva, constitui um caminho essencial para a formação de sujeitos autônomos, conscientes e participativos.

Palavra-chave: Algoritmo; Educação Digital; Letramento; Tecnologia; Pensamento Crítico.

1. Introdução

Nas últimas décadas, o avanço das tecnologias vem transformando a forma como as pessoas acessam, produzem e compartilham informações. Diante dessa realidade os estudantes são constantemente expostos a conteúdos diversos, em que exige novas habilidades para compreender e avaliar criticamente as informações.

A BNCC Computação (complemento à Base Nacional Comum Curricular aprovado em 2022), tem como eixo a proposta de debater os conceitos de direito à informação e de livre-arbítrio de expressão no ambiente digital, onde somos, ao mesmo tempo, produtores e consumidores de conteúdo. Em uma era digital em que a sociedade é bombardeada de informações, é necessário expandir um entendimento computacional que fomente um uso consciente e útil das tecnologias.

O aparecimento da internet e das redes sociais popularizou o alcance à informação, como também acarretou desafios expressivos. A desinformação expande-se de forma rápida, e a competência de diferenciar entre dados verdadeiros e falsos torna-se cada vez mais difícil. A UNESCO destaca que a alfabetização midiática e informacional envolve habilidades para buscar, avaliar e usar informações criticamente, sendo essencial no combate à desinformação.

Conforme Medeiros e Nascimento (2014), o letramento informacional é a capacidade de manusear, integrar e avaliar informações, é leitura, compreensão, navegação em ambientes hipertextuais. Desse modo, não se refere somente à aptidão de pesquisar informações, mas também a crítica fundamentada, a verificação da credibilidade e usar as informações de forma ética. A educação digital, assim sendo, é essencial para formar cidadãos informados e atuantes em uma sociedade cada vez mais conectada.

Nesse contexto, vale a pena questionar: será que esse processo de construção de bom senso realmente está ocorrendo? Os estudantes estão questionando o que visualizam nas redes sociais, analisando sobre o que consomem virtualmente, ou vivem imersos em uma “gaiola”, mesmo tendo tanto conhecimento disponível a qualquer momento? E qual é o papel da escola na formação desse senso crítico?

Não se trata de uma tarefa fácil, visto que a evolução tecnológica avançou em ritmo muito superior ao da educação digital. Diante disso, o consumismo desenfreado nos leva a repensar os impactos do excesso de telas e a questionar como o consumo tecnológico pode ser construtivo e criticamente inserido à sociedade.

Ademais, desenvolver o pensamento crítico é estimular uma postura ativa em relação

ao conhecimento, em que os estudantes não apenas aprendem, mas que também refletem, argumentam e constroem seu próprio conhecimento de forma consciente. Discutir o pensamento crítico na educação é fundamental para formar indivíduos autônomos e capazes de agir criticamente na sociedade.

Conforme destacam Gamba (1986, *apud* Morinigo, 2024) e outros estudiosos, o pensamento crítico é uma habilidade que transcende o simples exercício de julgamento, sendo uma competência multifacetada, desenvolvida por meio de reflexão, análise criteriosa e prática sistemática.

No entanto, o professor na era digital tem seu papel de mediador, onde auxilia o estudante a compreender e avaliar de forma crítica as informações que circulam no meio digital, em um contexto marcado por grandes volumes de informações, seu papel se reflete a incentivar e questionar a reflexão e a construção de opiniões fundamentais. Os docentes têm como desafio orientar os alunos a pesquisarem em fontes confiáveis. Neste sentido, Freire (1970) destaca suas contribuições transformadoras ao professor mediador, que cria condições para uma prática libertadora criadora de zonas de troca de consciência, na qual aprendizes são capazes de quebrar a habitual forma de pensamento e construir uma visão de mundo de outra forma.

Diante disso, este artigo propõe uma análise dos desafios enfrentados pelos docentes e discentes e das oportunidades relacionados à educação digital e sua utilização crítica e reflexiva no ambiente escolar, bem como o desenvolvimento de habilidades de pesquisa e verificação das informações consumidas e compartilhadas, promovendo a emancipação dos sujeitos e a construção e consolidação do seu conhecimento com uma abordagem consciente, frente às exigências e possibilidades da cultura digital no cenário educacional atual.

Para atingir os objetivos propostos, esta pesquisa adota uma abordagem de natureza qualitativa, pautada no procedimento de revisão bibliográfica e documental. Segundo Gil (2022), a pesquisa bibliográfica é essencial para reconstruir conceitos e analisar a evolução de problemáticas educacionais a partir de contribuições já publicadas. O texto foi constituído por artigos científicos indexados nas bases de dados SciELO e Google Acadêmico, publicados entre 2019 e 2026, utilizando os descritores: 'Educação Digital', 'Pensamento Crítico', 'Letramento Midiático' e 'BNCC'. Complementarmente, realizou-se uma análise documental de marcos regulatórios da educação brasileira, notadamente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as diretrizes do Currículo de Pernambuco, buscando confrontar as metas normativas com os desafios práticos da formação docente e discente na

era da informação.

2. Referencial Teórico

2.1 As desigualdades educacionais e a educação digital

A escola tem sido um espaço que reflete o contexto político, econômico, social e cultural do que ocorre na sociedade, pois as mudanças, transformações e permanências estão associadas à prática escolar. Um país que investe em educação, com escolas equipadas, estruturadas, professores reconhecidos, presença constante da comunidade e família terá resultados na formação de cidadãos conscientes do seu papel para a formação de uma sociedade mais justa e digna, em que a educação seja vista como um instrumento de valorização do conhecimento para mobilização coletiva.

A educação brasileira passou por grandes mudanças desde a chegada dos jesuítas, no período colonial, com um modelo de educação voltado para a catequese e o ensino das primeiras letras, favorecendo o colonizador em detrimento a população nativa, com seus hábitos, costumes e saberes.

O período joanino prevaleceu um ensino voltado para a elite, com investimentos no ensino superior, destinado aos privilegiados, sendo grande parte da população excluída do direito à educação, pois os recursos destinados ao ensino primário e secundário eram escassos, quem lecionava nas poucas escolas eram professores leigos, com baixa remuneração. Percebe-se a educação como um fator que nivelava a população: a elite tinha acesso ao ensino e os menos favorecidos ficavam à margem do direito à educação, com o propósito de manter o povo na ignorância, sem poder lutar por melhorias e não ter voz e vez. Ao analisar e refletir sobre a História da Educação no Brasil, Francisco Filho (2013, p. 100) afirma:

a marginalização educacional foi uma constante em nossa história; os grupos menos favorecidos economicamente, em todas as épocas, receberam uma educação diferenciada, oscilando do abandono à própria sorte, à preparação para o trabalho, sem perspectivas para continuar os estudos no ensino superior.

Com o Império, a elite continuava sendo privilegiada, pois somente os ricos tinham direitos de exercer a cidadania através do voto censitário, isto é, o voto baseado na renda do eleitor. Mulheres, negros, analfabetos não eram considerados cidadãos, não participando das decisões políticas da nação. A educação ficava em segundo plano, com poucos

investimentos e favorecendo uma minoria da elite. O país continuava com altos índices de analfabetismo.

A República chegou em 1889 e o modelo educacional foi sofrendo alterações com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, visando centralizar e organizar a educação. Em 1932 é lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e sua luta é pautada pela implementação de um sistema educacional público, laico e gratuito para todos os cidadãos. O governo federal começa a investir em cursos profissionalizantes para a formação de trabalhadores na indústria crescente, o que é duramente criticado por vários setores, pois alguns atribuem a uma massificação de mão de obra sem uma preocupação com a formação crítica do indivíduo. O educador Paulo Freire contesta o modelo educacional voltado para uma educação bancária, no qual o educando recebe o conteúdo sem haver contextualização, defendendo uma educação libertadora a partir de conhecimentos prévios dos alunos, problematizando situações reais e defendendo um pensamento crítico para o conhecimento do mundo.

Nos anos de ditadura militar no Brasil (1964-1985) a educação segue modelos prontos, que direcionam as metodologias e o trabalho docente através de uma burocratização das escolas para formar cidadãos para atuar no mercado de trabalho. Mesmo diante da repressão, o movimento estudantil e movimentos sociais mantinham uma posição de contestação à repressão vigente no país.

A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação (Art. 205 a 214) como direito fundamental de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento humano, preparo para a cidadania e qualificação para o trabalho. O direito à educação passou a ser ampliado e a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases em 1996 que estabeleceu princípios de flexibilidade e avaliação, definiu responsabilidades entre os entes federativos e reafirmou a educação como direito universal e dever do Estado.

A educação brasileira no século XXI é marcada por uma expansão do ensino, em que o grande desafio diante da universalização e acesso à escola é a permanência do estudante e a qualidade do aprendizado, diante de uma sociedade cada vez mais digital e desigual, em que muitos alunos ainda não possuem conectividade ou equipamentos básicos.

A integração das tecnologias no ambiente escolar tem provocado mudanças na prática do professor, em que este, muitas vezes, não sabe utilizar as novas tecnologias ou como incorporar na sua prática, sendo às vezes entraves e despertam um sentimento de frustração e impossibilidade de enfrentar desafios dessa educação digital. A formação continuada nessa área torna-se fundamental para que os educadores tenham segurança para abordar essa

temática em sala de aula.

2.2 O pensamento crítico na era da algoritimização

Segundo Rafael Freire (2025), “o ser humano está sob ‘olhos eletrônicos’”. Tudo o que acessamos na rede é coletado e filtrado, sendo utilizado para diversos fins, muitas vezes sem que tenhamos conhecimento sobre como esse processo ocorre e quais impactos pode gerar no consumo diário de informações. Esse mecanismo de coleta e direcionamento de dados, que induz diretamente o que é visualizado pelos usuários, é denominado algoritmo.

A função do algoritmo é realizar uma seleção de conteúdos personalizada para cada usuário, com base em seus dados pessoais armazenados na internet. Tal prática demonstra como os ambientes digitais adaptam a experiência informacional dos indivíduos, intervindo em sua autonomia e capacidade de escolha.

Com as inovações tecnológicas, com as redes sociais, que estão cada vez mais presentes no cotidiano, e o uso da inteligência artificial (IA), nota-se que isso contribui para um mundo cada vez mais conectado. Com isso, a era digital necessita de certas precauções, pois os compartilhamentos, a codificação de algoritmos e as informações interferem no que é visto e nas nossas escolhas. Esse cuidado possibilita entender que a era digital em que vivemos tem seu lado positivo, quando usada com bom senso, mas também traz riscos quando não há uma utilização consciente, saudável e coerente no cotidiano para diversos fins. Sobre isso, vale destacar que

esses riscos podem se referir a muitas questões que podem envolver previsões e decisões baseadas em algoritmos que influenciam o cotidiano das pessoas. Apesar de frequentemente parecerem objetivos e justos, há uma perspectiva de que esses algoritmos possam refletir vieses, preconceitos, discriminações e desigualdades, podendo afetar e causar danos a grupos específicos da sociedade, inclusive na educação (Baker; Hawn, 2022, p.1-41).

Segundo a pesquisa TIC Kids Online Brasil 2024, divulgada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), três em cada dez crianças e adolescentes de 9 a 17 anos em todo o país (o equivalente a 29% do total) já vivenciaram situações ofensivas ou discriminatórias na internet que os deixaram magoados.

Um relatório recente aponta duas tendências preocupantes: o aumento de conteúdo de abuso sintético produzido por inteligência artificial e um recorde histórico nas denúncias de abuso sexual online, impulsionado pela mobilização social nas redes. A SaferNet Brasil divulgou um documento que mostra o agravamento da violência sexual contra crianças e

adolescentes nos ambientes digitais. Entre 1º de janeiro e 31 de julho de 2025, o Canal Nacional de Denúncias de Crimes Cibernéticos recebeu 49.336 denúncias anônimas relacionadas a abuso e exploração sexual infantil, o que representa 64% do total de notificações no período, que chegou a 76.997.

Um vídeo de 50 minutos do youtuber Felipe Bressanim Pereira, conhecido como Felca, viralizou no início de agosto de 2025 ao apresentar denúncias sobre a adultização de crianças e adolescentes, mostrando como o algoritmo potencializa esse tipo de conteúdo com objetivo de retenção e lucro em cima de menores de idade, o que provocou um forte debate acerca dos riscos de abusos de jovens na internet. Essas inquietações sociais, intensificadas após a repercussão do vídeo, estimularam discussões legislativas sobre a proteção infantojuvenil no ambiente digital.

No Brasil, em 17 de março de 2026, entrou em vigor o ECA Digital (Lei 15.211/2025), que dispõe sobre a proteção de crianças e adolescentes no ambiente virtual. O ECA Digital surge como resposta a esse cenário, ao adaptar o princípio da proteção integral para um ambiente digital intermediado por algoritmos, anúncios direcionados e estratégias voltadas ao aumento do engajamento, estabelecendo responsabilidades para as plataformas digitais. Ou seja, a lei reforça a necessidade de transparência: as empresas devem informar como seus algoritmos operam e quais medidas são adotadas para proteger crianças e adolescentes.

2.3 Saberes digitais na formação docente

O uso da tecnologia na formação docente, segundo a BNCC, ainda é um desafio grande para as redes de ensino no Brasil. Em que é fundamental a preparação de professores capazes de atuar em uma sociedade cada vez mais digital. O uso da tecnologia no processo formativo contribui para o desenvolvimento do professor nas competências essenciais como o pensamento crítico e a resolução de problemas e a autonomia no aprendizado. Com isso, o MEC (Ministério da Educação) lançou uma série de iniciativas focadas na formação docente, incluindo materiais de referência, autoavaliação e um edital de cursos na preparação do professor quanto ao uso das tecnologias digitais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em sua versão atualizada, reconhece a importância das tecnologias digitais na formação docente. O artigo 62, § 2º, estabelece que "a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância" (BRASIL, 1996, atualizada

em 2019).

Ademais, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) destaca a importância da inserção das tecnologias digitais na formação de professores como um elemento essencial para a melhoria da qualidade da educação. O documento propõe que tanto a formação inicial quanto a continuada dos docentes incluam o desenvolvimento de competências digitais ao uso pedagógico das tecnologias, incentivando práticas inovadoras e alinhadas às demandas da sociedade digital que vivemos hoje. Nesse contexto, o PNE reconhece que o domínio das ferramentas tecnológicas contribui para ampliar as possibilidades de ensino favorecendo a inclusão digital e fortalecendo a autonomia do professor.

A meta 15.6 do PNE propõe uma reforma curricular dos cursos de licenciatura e estímulo à renovação pedagógica, de modo a assegurar o foco no aprendizado do aluno, dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica, incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2014). Essa meta evidencia o reconhecimento da necessidade de integrar as tecnologias digitais não apenas como ferramentas, mas como parte integrante do processo de formação docente.

2.4 Letramento digital na formação docente.

O letramento digital na formação do professor vai além do simples uso de tecnologias em sala de aula, ele envolve a capacidade de compreender, avaliar e utilizar criticamente diferentes ferramentas digitais no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a formação docente precisa contemplar não apenas habilidades técnicas, mas também competências pedagógicas que integrem o uso das tecnologias de forma significativa, alinhando-se às demandas da sociedade contemporânea. O letramento digital vai além do simples domínio de ferramentas tecnológicas. Ele envolve a habilidade de ler, interpretar, selecionar, produzir e compartilhar informações no meio digital, com senso crítico e responsabilidade. Portanto, preparar o professor para atuar nesse ambiente exige uma formação que articule teoria e prática, e que considere os desafios técnicos, culturais e sociais presentes na educação contemporânea (Hissa; Silva; Valentim, 2019).

Ademais, o letramento digital desempenha um papel fundamental na formação docente ao contribuir para a qualificação e o desenvolvimento contínuo dos professores diante das demandas do ensino do século XXI. Mais do que dominar ferramentas tecnológicas, trata-se de compreender criticamente o uso das mídias digitais, selecionando

informações confiáveis, criando conteúdo e promovendo práticas pedagógicas inovadoras. Nesse contexto, espera-se que os educadores desenvolvam um letramento digital que promova a apropriação ética e criativa das tecnologias, articulando saberes pedagógicos, técnicos e críticos (Martins *et al.*, 2022; Flores; Freitas, 2020).

2.4 O senso crítico no mundo da informação

Segundo Castells (2000), “a revolução tecnológica das TICs vem impactando consideravelmente a realidade em sala de aula, onde notoriamente o estudante modificou a sua forma de estudar, se comunicar, consumir informações e até pensar”. Agora, as atividades mais importantes são organizadas em redes globais de decisão e troca, por meio de sistemas que conectam diferentes partes do mundo, facilitando a tomada de decisões e o intercâmbio de informações, recursos e conhecimentos. De acordo com Werthen (2000),

é preciso reconhecer que muitas das promessas do novo paradigma tecnológico foram e estão sendo realizadas, particularmente no campo das aplicações das novas tecnologias à educação. Educação à distância, bibliotecas digitais, videoconferência, correio eletrônico, grupos de "bate-papo", e também voto eletrônico, banco on-line, video-on-demand, comércio eletrônico, trabalho à distância, são hoje parte integrante da vida diária na maioria dos grandes centros urbanos no mundo.

Apesar dos avanços tecnológicos, surgem preocupações sobre o rumo e a velocidade dessas mudanças. A sociedade tem acompanhado a evolução das TICs e expressado apreensões sobre os impactos sociais. E, independentemente do debate sobre a neutralidade da tecnologia, questões éticas estão claramente em jogo. Na educação, esses desafios se refletem em sala de aula: como garantir inclusão digital, lidar com a sobrecarga de informações e promover pensamento crítico, bem como as questões éticas, como privacidade e desinformação, também são fundamentais para educadores e estudantes.

No campo educacional damos foco ao desenvolvimento e promoção do pensamento crítico. Com isso,

o ensino na educação básica deve propor estratégias para que o aluno possa interagir com as tecnologias de informação e comunicação, a partir da leitura de textos que circulam nessa esfera comunicativa. E, para isso, torna-se necessário pensar na formação continuada do professor, de forma crítica, para, compreendendo o potencial textual oriundo dessas mídias, oportunizar práticas de letramento digital na prática pedagógica (Rocha *et al*, 2024, p. 1312).

A metodologia do professor assume o centro da discussão no que tange à ideia de

desenvolvimento/aperfeiçoamento da prática em sala de aula para que, consequentemente, o estudante alcance os objetivos propostos. Assim,

os professores de hoje precisam de mais do que apenas conhecimento teórico do conteúdo do curso. A dinâmica da sociedade atual leva à reflexão sobre como ensinar esses saberes curriculares de forma significativa para os alunos. Ser um professor competente nesse contexto é saber ensinar os alunos a adquirir autonomia na busca e construção do conhecimento. Assim, o profissional torna-se um mediador no processo de ensino. As mudanças sociais provocadas pela tecnologia digital de informação e comunicação (TDIC) na forma de diferentes dispositivos móveis e Internet sem fio também estão afetando a sala de aula. O novo contexto da cultura digital cria uma necessidade de alfabetização específica para lidar com a variedade, abertura e volume de informações (Guimarães *et al*, 2023, p. 05).

A incorporação das mídias digitais ao processo de aprendizagem ocorre em um contexto no qual o professor já não é o único detentor do conhecimento, mas alguém que também aprende de forma contínua. Nessa dinâmica colaborativa, o uso dessas ferramentas deve ser intencional e bem planejado, de modo a organizar conteúdos significativos e coerentes com a realidade dos estudantes. Assim, cria-se um ambiente de aprendizagem mais envolvente, capaz de promover experiências ricas, estimulando a percepção, o pensamento crítico, a argumentação e a construção ativa do conhecimento.

Para que isso se concretize é necessário questionar e superar modelos pedagógicos baseados em práticas tradicionais de ensino, que frequentemente criam distanciamento entre professores e alunos. Ao romper com essas estruturas, abre-se espaço para relações mais colaborativas, nas quais o diálogo, a troca de experiências e a construção conjunta do conhecimento se tornam centrais no processo educativo.

Nos países em desenvolvimento, decisões sobre investimentos em tecnologias educacionais têm sido alvo de debate constante para identificação do papel dessas tecnologias e definição de como utilizá-las para promover educação de qualidade, inclusiva e eficaz ao longo da vida. As TICs se somam ao conjunto de ferramentas históricas da educação, cabendo à sociedade decidir como combiná-las para atingir suas metas de desenvolvimento.

Sendo assim, compreende-se que a educação mediada por recursos digitais pode favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes, desde que seja conduzida com planejamento, responsabilidade, ética e compromisso. Cabendo ao docente, portanto, criar oportunidades para que os alunos interajam com sua própria realidade por meio das tecnologias, incentivando-os a argumentar, a ouvir e a se fazer ouvir, a elaborar conclusões e, sobretudo, a tomar decisões e agir de maneira ética e consciente na sociedade.

3. Resultados e Discussão

A análise da literatura demonstra que a educação digital, incorporada ao processo de desenvolvimento do pensamento crítico, compõe um dos principais desafios da educação atualmente. Em um panorama marcado pela circulação de informações e pela interferência dos algoritmos, torna-se fundamental o desenvolvimento de habilidades que permitam aos alunos entender, analisar e avaliar criticamente as informações acessadas.

Entre as principais habilidades fundamentais, podemos destacar o letramento informacional e midiático, a competência de averiguar as fontes consultadas, análise crítica e a responsabilidade ética para uso das tecnologias no dia a dia. Essas habilidades contribuem para que o aluno examine e produza informações de maneira consciente e não apenas consuma. De acordo com estudo analisado, ter essas habilidades é essencial para combater as desinformações, as *fakes news* e os vieses algorítmicos vivenciados nos ambientes digitais.

Na prática educativa, observa-se as tecnologias digitais ao serem incorporadas as metodologias ativas e reflexivas, favorecendo de forma significativa para a melhoria do ensino e aprendizagem. O professor deixa de ser o único detentor de conhecimento, abandona o papel de transmissor e passa atuar como mediador, facilitador, incentivando o diálogo e o pensamento crítico. Assim, as práticas pedagógicas que abrangem a análise de conteúdo digitais, discussões e uso responsável das mídias fortalecem a autonomia dos estudantes e a construção de aprendizagens significativas.

Contudo, a literatura enfatiza alguns desafios importantes, como a desigualdade de acesso às tecnologias, a carência de formação adequada dos professores e a dificuldade em agregar as ferramentas digitais de maneira crítica ao currículo. Esses elementos podem dificultar o processo de transformação do indivíduo na formação educacional digital, evidenciando a necessidade de políticas públicas que promovam a inserção digital para todos e à formação continuada de professores.

Diante dos desafios apontados, algumas estratégias para solucionar, ressaltam-se o acesso ao letramento digital crítico na educação básica, investimento na formação dos professores e incentivo às práticas pedagógicas inovadoras. Também é essencial incentivar os estudantes a analisarem o funcionamento do algoritmo, como isso interfere nas redes, suas consequências e a relevância da ética digital.

Considerações finais

As discussões desenvolvidas ao longo deste estudo evidenciam que a educação digital não é apenas uma demanda contemporânea, mas uma necessidade estruturante para a formação de estudantes na era da informação. Em um cenário caracterizado pela intensa circulação de dados, pela conectividade constante e pela influência das tecnologias nas formas de pensar e agir, torna-se indispensável promover competências que ultrapassem o acesso à informação, contemplando sua análise crítica, interpretação e uso ético.

Nesse contexto, o letramento informacional e midiático consolida-se como eixo fundamental para o enfrentamento da desinformação e para a construção de uma postura consciente diante dos conteúdos digitais. A escola, como espaço privilegiado de formação, assume papel estratégico ao fomentar práticas pedagógicas que valorizem o diálogo, a problematização e a autonomia intelectual dos estudantes.

Destaca-se, ainda, a centralidade do professor como mediador desse processo, responsável por orientar, provocar reflexões e possibilitar a construção de conhecimentos significativos. Contudo, para que essa mediação ocorra de forma efetiva, é imprescindível investir na formação inicial e continuada dos docentes, garantindo não apenas o domínio técnico das ferramentas digitais, mas também sua integração crítica e pedagógica.

Além disso, os desafios relacionados às desigualdades de acesso, à rápida evolução tecnológica e à atuação dos algoritmos evidenciam a urgência de políticas públicas que promovam uma educação digital inclusiva, democrática e socialmente responsável. Tais fatores reforçam que o uso das tecnologias deve estar alinhado a princípios éticos, ao respeito à diversidade e à formação cidadã.

Dessa forma, conclui-se que a educação digital, quando orientada por uma perspectiva crítica e reflexiva, constitui um caminho essencial para a formação de sujeitos autônomos, conscientes e participativos, capazes de compreender, questionar e transformar a realidade em que estão inseridos, atuando de maneira ética e responsável na sociedade contemporânea.

Referências

AZEVEDO, Antonio Gilson Barbosa; DOS SANTOS, Leizane Ferreira. A construção do pensamento crítico: Perspectivas históricas, educacionais e contemporâneas. **Revista Contemporânea**, v. 5, n. 1, p. e7298-e7298, 2025. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/7298>. Acesso em: 18 mar. 2026.

BAKER, R. S.; HAWN, A. Algorithmic bias in education. **International Journal of Artificial Intelligence in Education Society**, v. 32, n 4, p. 1-41, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s40593-021-00285-9>. Acesso em: 11 abr. 2026.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 abr. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 12 abr. 2026.

BRASIL. Lei nº 15.211, de 17 de setembro de 2025. **Dispõe sobre a proteção de crianças e adolescentes em ambientes digitais (Estatuto Digital da Criança e do Adolescente)**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/lei/L15211.htm. Acesso em: 12 abr. 2026

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm .Acesso em: 12 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Computação na Educação Básica: complementos à BNCC**. Brasília: MEC, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escolas-conectadas/BNCCComputaoCompletoDiagramado.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2026.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. (A era da informação: economia, sociedade e cultura; v.1)

CRUZ, Elaine Patricia. **Três em cada dez crianças e adolescentes foram ofendidos na internet**. Agência Brasil, São Paulo, 23 out. 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2024-10/tres-em-cada-dez-criancas-e-adolescentes-foram-ofendidos-na-internet>. Acesso em: 12 abr. 2026.

FELCA. **Adultização**. YouTube, 6 ago. 2025. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FpsCzFGL1LE>. Acesso em: 12 abr. 2026.

FERREIRA, Rafael Freire. **Você está sendo monitorado: como suas informações são coletadas na internet**. Disponível em: <https://realtime1.com.br/voce-esta-sendo-monitorado-como-suas-informacoes-sao-coletadas-na-internet/>. Acesso em: 5 abr. 2026.

FRANCISCO FILHO, G. **A educação brasileira no contexto histórico**. 3ª ed. Campinas: Alínea, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

GUIMARÃES, Ueudison Alves; ROCHA, Joelden Roberto Alves da; DOS SANTOS, Sonia Lopes; SANTOS, Norma Suely da Silva. (2023). Formação de professores: metodologias ativas envolvendo teoria e prática. **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar**, 4(4), e443043. Disponível em: <https://recima21.com.br/recima21/article/view/3043/2220> . Acesso em 18 de abr. 2026.

HISSA, D.; SILVA, A.; VALENTIM, D. Letramento digital na Base Nacional Comum Curricular do ensino médio: uma análise do componente de língua portuguesa da área de linguagens e suas tecnologias. **Revista Virtual de Letras**, v. 11, n. 2, Jataí, p. 32-53, 2019. Cad+Ped+392.pdf

INSTITUTO CLQ / UNESCO. **Inteligência artificial não pode caminhar sem pensamento crítico**. 2024. Disponível em: <https://institutoclq.org.br>. Acesso em: 18 mar. 2026.

MARTINS, H. H. R. et al. Letramento digital e a formação de professores. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 8, p. e26311831079, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/rsd/article/view/31079/26477>. Acesso em: 18 abr. 2026.

MEDEIROS, Zumira. NASCIMENTO, Silvana Sousa do. **Letramento digital na formação inicial de professores em um curso a distância**. In. Revista EFT: Educação, Formação & Tecnologias(julho-dezembro, 2014), 7 (2), p. 74-93.

MOVIMENTO PELA BASE. **Cultura e tecnologias digitais**: da BNCC à formação de professores. Observatório Movimento pela Base, 10 set. 2024. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/cultura-e-tecnologias-digitais-da-bncc-a-formacao-de-professores/>. Acesso em: 22 abr. 2026.

PORTES, Cristiani Soeiro Vieira et al. O papel das tecnologias digitais na formação de professores oportunidades e desafios dos ambientes virtuais de aprendizagem. **ARACÊ**, v. 6, n. 3, p. 9302-9316, 2024.

ROCHA, Erimar Pereira da; FARIAS JÚNIOR, Edigar Gonçalves de; FREITAS, Massilon Fragoso de; BERNARDES, Daniela; OLIVEIRA, Sheila Regina; 39 LACERDA, Luiz Henrique de. Multiletramento na escola: as tecnologias digitais de informação e comunicação aliadas ao processo de ensino e aprendizagem em uma escola da educação básica. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 10, n. 3, p. 1303–1314, 2024. DOI: 10.51891/rease.v10i3.13235. Disponível em:<https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/13235>. Acesso em 18 abr 2026.

SAFERNET BRASIL. **SaferNet Brasil alerta que 64% das denúncias recebidas em 2025 são de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes na internet**. SaferNet Brasil, 20 ago. 2025. Disponível em: <https://new.safernet.org.br/content/safernet-brasil-alerta-que-64-das-denuncias-recebidas-em-2025-sao-de-abuso-e-exploracao>. Acesso em: 12 abr. 2026

SCHETTINI, Rosemary Hohlenwerger, HAWI, Mona Mohamad. **A pedagogia crítica nos trabalhos de formação de professores.** Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/7298>. Acesso em: 5 abr. 2026.

TEÓFILO, Sthela Ferreira. **A influência dos algoritmos sobre a autodeterminação informativa na era digital.** 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/47322>. Acesso em: 18 mar. 2026.

WERTHEIN, Jorge. **A sociedade da informação e seus desafios.** Ciência da Informação, Brasília, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/rmmLFLlYsjPrkNrbkrK7VF/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 18 abr. 2026.

**CAPÍTULO 8- ENSINO HÍBRIDO E INCLUSÃO DIGITAL: DESAFIOS
ENFRENTADOS POR ALUNOS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE
SOCIOECONÔMICA E NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Emídio Marques de Sousa Neto

**Discente do Mestrado Internacional em Ciências da Educação - World University
Ecumenical.**

Dharla Cavalcante Tavares Vasconcelos

**Discente do Mestrado Internacional em Ciências da Educação - World University
Ecumenical.**

Fabiula Feitosa Rodrigues

**Discente do Mestrado Internacional em Ciências da Educação - World University
Ecumenical.**

Antonia Edimila Duarte de Moraes

**Discente do Mestrado Internacional em Ciências da Educação - World University
Ecumenical.**

Ana Kalyane Oliveira Pontes

**Discente do Mestrado Internacional em Ciências da Educação - World University
Ecumenical.**

Fabiana Gomes Filgueira

**Discente do Mestrado Internacional em Ciências da Educação - World University
Ecumenical.**

Ana Mikaelly Madeira Albuquerque

**Discente do Mestrado Internacional em Ciências da Educação - World University
Ecumenical.**

Maria Valcilene de Azevedo da Ponte

**Discente do Mestrado Internacional em Ciências da Educação - World University
Ecumenical.**

Maria Ozenice Oliveira

**Discente do Mestrado Internacional em Ciências da Educação - World University
Ecumenical.**

José de Sousa Campos Júnior

**Doutor em Literatura e Interculturalidade pela Universidade Estadual da Paraíba
(UEPB). E-mail: jjcampo900@gmail.com**

RESUMO: Este artigo propõe analisar e refletir sobre o ensino híbrido e a inclusão digital, enfatizando os desafios enfrentados por estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica no município de Sobral-CE, bem como as limitações presentes na formação inicial e continuada de professores. A pesquisa evidencia desigualdades estruturais que impactam diretamente o acesso às tecnologias e comprometem a efetividade das práticas pedagógicas inovadoras. Trata-se de um estudo de natureza bibliográfica, fundamentado em autores que discutem metodologias ativas, inclusão digital e formação docente. Os resultados apontam que, apesar do potencial transformador do ensino híbrido, sua implementação ainda enfrenta barreiras significativas. Conclui-se que políticas públicas, investimentos em infraestrutura e formação docente contínua são essenciais para garantir equidade educacional.

Palavras-chave: Ensino híbrido; Inclusão digital; Vulnerabilidade social; Formação docente; Educação.

1. INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID-19 acelerou a adoção do ensino híbrido em todo o mundo, trazendo à tona desafios significativos para alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica. No Brasil, onde a desigualdade social e a exclusão digital são realidades persistentes, a inclusão digital tornou-se um obstáculo adicional para garantir o acesso à educação de qualidade. Segundo Moran (2020), o ensino híbrido pode ser uma oportunidade para inovar e personalizar a educação, mas é fundamental considerar as condições de acesso e equidade para evitar a exclusão de grupos vulneráveis.

Nesse contexto, este artigo explora os desafios enfrentados por esses alunos no contexto do ensino híbrido, destacando as barreiras tecnológicas, sociais e econômicas que precisam ser superadas para promover uma educação inclusiva e equitativa. Como destaca Bacich e Moran (2018), a inclusão digital é um direito fundamental para a cidadania e o desenvolvimento social. O avanço das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) têm provocado mudanças profundas nos processos educacionais, influenciando diretamente as práticas pedagógicas e a organização do ensino. Assim, o ensino híbrido configura-se como uma abordagem que integra momentos presenciais e atividades mediadas por tecnologias digitais, ampliando as possibilidades de aprendizagem.

Conforme Moran (2015), o ensino híbrido combina diferentes tempos, espaços e metodologias, favorecendo a personalização do ensino e o protagonismo do estudante no processo educativo. A relevância deste tema torna-se ainda mais evidente em um país marcado por desigualdades sociais, como o Brasil, onde o acesso às tecnologias digitais não ocorre de forma equitativa. De acordo com Kenski (2012), as tecnologias, quando incorporadas à educação, podem tanto promover inclusão quanto intensificar desigualdades, dependendo das condições de acesso e uso. Nesse sentido, discutir o ensino híbrido implica,

necessariamente, refletir sobre a inclusão digital, entendida não apenas como acesso a dispositivos e à internet, mas também como a capacidade de utilizar essas ferramentas de maneira crítica e significativa.

No contexto do município de Sobral, no estado do Ceará, reconhecido nacionalmente pelos avanços em seus indicadores educacionais, observa-se um esforço contínuo na implementação de políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino. Segundo Libâneo (2013), a qualidade da educação está diretamente relacionada à organização do trabalho pedagógico, à formação docente e às condições concretas de ensino.

Entretanto, mesmo em redes educacionais bem estruturadas, persistem desafios relacionados à equidade, especialmente no que se refere ao acesso às tecnologias digitais por estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Esses estudantes enfrentam diversas barreiras. Como a ausência de equipamentos adequados, acesso limitado à internet e falta de ambientes propícios ao estudo, o que compromete sua participação efetiva no ensino híbrido. Além disso, a insuficiência de letramento digital agrava esse cenário, dificultando a apropriação das ferramentas tecnológicas.

Soares (2002), aponta que o letramento vai além da alfabetização, envolvendo práticas sociais de leitura e escrita que, no contexto atual, incluem também o uso das tecnologias digitais. Paralelamente, a formação docente apresenta-se como um elemento central para a efetivação do ensino híbrido. Muitos professores ainda enfrentam dificuldades na integração das tecnologias às práticas pedagógicas, o que evidencia a necessidade de formação inicial e continuada que contemple competências digitais e metodológicas.

De acordo com Tardif (2012), os saberes docentes são construídos ao longo da prática e devem estar articulados às demandas reais do contexto educacional. Diante desse cenário, o problema que orienta este estudo pode ser assim formulado: quais são os principais desafios enfrentados por alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica no ensino híbrido no contexto de Sobral/CE e de que forma a formação docente pode contribuir para a promoção da inclusão digital?

Assim, o presente artigo tem como objetivo geral analisar os desafios do ensino híbrido e da inclusão digital, com foco nas dificuldades enfrentadas por estudantes em contextos de vulnerabilidade socioeconômica, bem como discutir as implicações desses desafios para a formação docente. Como objetivos específicos, busca-se: compreender as limitações de acesso às tecnologias digitais; identificar os impactos dessas limitações no processo de aprendizagem; e refletir sobre a importância da formação de professores para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas no contexto educacional de Sobral.

No que se refere à metodologia, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico e documental. Para sua realização, foram utilizados autores de referência na área da educação, bem como documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que orienta as práticas pedagógicas no Brasil. A análise dos dados foi realizada de forma interpretativa, buscando estabelecer relações entre os referenciais teóricos e a realidade educacional do município de Sobral/CE. Dessa forma, espera-se que este trabalho contribua para o aprofundamento das discussões sobre o ensino híbrido e a inclusão digital, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas mais equitativas e de políticas públicas que garantam o acesso, a permanência e o sucesso escolar de todos os estudantes.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O ensino híbrido configura-se como uma abordagem que combina diferentes modalidades de ensino, articulando práticas presenciais e digitais de forma integrada. Segundo Bacich e Moran (2018), essa metodologia promove maior protagonismo do estudante, permitindo personalização do aprendizado e flexibilização do ensino, ou seja, “o ensino híbrido rompe com o modelo tradicional de transmissão de conhecimento, colocando o aluno como protagonista do processo de aprendizagem.” (Bacich; Moran, 2018, p. 45). Além disso, essa abordagem favorece o desenvolvimento de competências como autonomia, pensamento crítico e colaboração. A inclusão digital deve ser compreendida como um processo que vai além do acesso físico às tecnologias, envolvendo também a capacidade de utilizá-las de forma crítica e significativa: “a exclusão digital não é apenas técnica, mas social, econômica e cultural, refletindo desigualdades estruturais da sociedade” (Castells, 2003, p. 115).

Nesse sentido, a vulnerabilidade socioeconômica constitui um dos principais fatores limitantes da inclusão digital, impactando diretamente o desempenho escolar dos estudantes. A implementação do ensino híbrido enfrenta diversos desafios, especialmente em contextos educacionais marcados por desigualdades. Entre eles, destacam-se: infraestrutura tecnológica insuficiente; falta de formação docente; resistência à inovação pedagógica; desigualdade no acesso às tecnologias; dificuldades de engajamento dos estudantes. Sendo assim, vale destacar que “a inovação educacional exige mudanças estruturais e formação contínua dos professores” (Kenski, 2012, p. 89). O ensino híbrido configura-se como uma abordagem pedagógica contemporânea que integra práticas presenciais e digitais de maneira articulada, buscando potencializar o processo de ensino e aprendizagem.

Essa modalidade rompe com a lógica tradicional centrada na transmissão de conteúdos, ao propor um modelo mais dinâmico, interativo e centrado no estudante. De acordo com Bacich e Moran (2018), o ensino híbrido favorece o protagonismo discente, permitindo a personalização do aprendizado e a flexibilização dos tempos, espaços e ritmos de estudo. Nesse contexto, “o ensino híbrido rompe com o modelo tradicional de transmissão de conhecimento, colocando o aluno como protagonista do processo de aprendizagem” (Bacich; Moran, 2018, p. 45).

Além disso, essa abordagem contribui significativamente para o desenvolvimento de competências essenciais no século XXI, como autonomia, pensamento crítico, criatividade e colaboração. Ao integrar diferentes metodologias e tecnologias, o ensino híbrido possibilita que o aluno assuma uma postura mais ativa na construção do conhecimento, tornando-se capaz de pesquisar, analisar e aplicar informações de forma mais significativa.

Entretanto, para que o ensino híbrido seja efetivo, é fundamental considerar o contexto da inclusão digital. A inclusão digital não se limita ao simples acesso a dispositivos tecnológicos e à internet, mas envolve também o desenvolvimento de habilidades para o uso crítico, ético e produtivo dessas ferramentas. Conforme destaca Castells (2003), “a exclusão digital não é apenas técnica, mas social, econômica e cultural, refletindo desigualdades estruturais da sociedade” (Castells, 2003, p. 115). Dessa forma, a ausência de inclusão digital adequada pode ampliar ainda mais as desigualdades educacionais, especialmente em contextos de vulnerabilidade socioeconômica.

A vulnerabilidade social impacta diretamente o acesso às tecnologias e, conseqüentemente, as oportunidades de aprendizagem. Estudantes que não dispõem de recursos tecnológicos ou de um ambiente adequado para estudo enfrentam maiores dificuldades para acompanhar atividades propostas no modelo híbrido, o que pode comprometer seu desempenho escolar e sua permanência na escola.

Nesse cenário, a implementação do ensino híbrido apresenta diversos desafios, sobretudo em realidades marcadas por desigualdades estruturais. Entre os principais obstáculos, destacam-se a infraestrutura tecnológica insuficiente nas instituições de ensino, a carência de formação continuada dos professores para o uso pedagógico das tecnologias, a resistência à inovação por parte de alguns profissionais da educação, a desigualdade no acesso às ferramentas digitais por parte dos estudantes e as dificuldades de engajamento no ambiente virtual.

De acordo com Kenski (2012, p. 89), “a inovação educacional exige mudanças estruturais e formação contínua dos professores”. Nesse sentido, não basta apenas introduzir

tecnologias no ambiente escolar, é necessário repensar práticas pedagógicas, investir na capacitação docente e promover políticas públicas que garantam equidade no acesso e no uso das tecnologias.

Além da formação docente, a infraestrutura tecnológica das instituições de ensino também representa um desafio significativo. A ausência de equipamentos adequados, conexão à internet de qualidade e suporte técnico dificultam a adoção de práticas pedagógicas inovadoras. Nesse cenário, torna-se evidente a necessidade de investimentos em políticas públicas que promovam a inclusão digital e a modernização das escolas.

Outro desafio importante é a resistência à inovação pedagógica, tanto por parte de professores quanto de estudantes. A mudança de paradigma educacional implica a superação de práticas tradicionais e a adoção de novas metodologias, o que pode gerar insegurança e dificuldades de adaptação. Nesse sentido, é fundamental promover uma cultura de inovação nas instituições de ensino, incentivando a experimentação e o uso de novas tecnologias.

Por fim, destaca-se a importância do engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem. O ensino híbrido exige maior autonomia e participação ativa, o que pode representar um desafio para aqueles que estão acostumados a modelos mais tradicionais. Assim, cabe ao professor desenvolver estratégias que estimulem a motivação e o envolvimento.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura evidencia que o ensino híbrido apresenta grande potencial para melhorar a qualidade da educação, porém sua eficácia está diretamente relacionada às condições de acesso dos estudantes. Estudos apontam que alunos em situação de vulnerabilidade apresentam maiores índices de evasão e baixo desempenho em ambientes digitais, evidenciando a necessidade de intervenções pedagógicas específicas.

Nesse contexto, o professor assume papel central na mediação do conhecimento no ensino híbrido. Para isso, é necessário desenvolver competências como: letramento digital; planejamento de atividades híbridas; uso de metodologias ativas; avaliação formativa; sensibilidade às desigualdades sociais. Assim, “o professor deixa de ser transmissor de conteúdo e passa a atuar como mediador e orientador da aprendizagem” (Moran, 2015, p. 40). O ensino híbrido pode promover: maior autonomia dos estudantes; aprendizagem personalizada; engajamento nas atividades; desenvolvimento de competências digitais.

Contudo, tais benefícios não são alcançados de forma equitativa, especialmente em contextos de exclusão digital. Para superar os desafios identificados, é fundamental a adoção

de estratégias como: ampliação do acesso à internet nas escolas públicas; distribuição de dispositivos tecnológicos; formação continuada de professores; desenvolvimento de políticas públicas inclusivas; adaptação curricular às realidades locais. Sendo assim, “a tecnologia deve ser instrumento de inclusão e não de exclusão social” (Moran, 2015, p. 52).

Dessa forma, um ensino híbrido que valoriza o estudante em situação de vulnerabilidade está pautado na equidade, visto que, conforme destaca Santos (2020), a inclusão digital só se torna efetiva quando articulada a um projeto educativo comprometido com a democratização do acesso ao conhecimento.

Diante disso, é notório que, para que o ensino híbrido tenha qualidade, não é necessário apenas ter acesso à internet, mas também compreender como ocorre essa conexão, bem como as vantagens e desvantagens enfrentadas pelo indivíduo que utiliza esse modelo de ensino. Afinal, ter acesso à internet não significa, necessariamente, ter qualidade nos estudos. Além disso, as pessoas mais prejudicadas pela exclusão tecnológica estão inseridas em contextos marcados por desigualdades de renda, região e cor.

Nesse sentido, evidencia-se um problema estrutural que mantém as oportunidades de estudo restritas, em grande parte, às classes mais favorecidas, limitando o acesso ao conhecimento e à pluralidade de modalidades de ensino para estudantes em situação de vulnerabilidade. Assim, essa realidade impacta diretamente na formação desse grupo social, reduzindo suas possibilidades no mercado de trabalho e intensificando as desigualdades sociais.

Conclui-se que a inclusão digital deve ser compreendida como um direito essencial no contexto educacional contemporâneo, sendo indispensável para a construção de uma educação de qualidade e promoção de aprendizagem consistente a todos os estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino híbrido representa uma importante inovação educacional, capaz de transformar práticas pedagógicas e ampliar o acesso ao conhecimento. No entanto, sua implementação evidencia desafios significativos relacionados à inclusão digital. A desigualdade no acesso às tecnologias compromete a efetividade do ensino e reforça disparidades educacionais. Dessa forma, torna-se imprescindível o desenvolvimento de políticas públicas que garantam equidade no acesso às ferramentas digitais. Além disso, a formação docente e a adoção de práticas pedagógicas inclusivas são fundamentais para promover uma educação de qualidade para todos os estudantes.

Nesse sentido, a presente pesquisa demonstra que a implementação do ensino híbrido

ultrapassa a dimensão metodológica, constituindo-se também como um desafio social e político. Torna-se evidente que a simples inserção de tecnologias no ambiente escolar não garante, por si só, melhorias na qualidade da educação, sendo necessário considerar as condições concretas de acesso, uso e apropriação dessas ferramentas pelos estudantes.

Além disso, destaca-se o papel central da formação docente, que deve ir além do domínio técnico das tecnologias, contemplando a construção de práticas pedagógicas críticas, inclusivas e contextualizadas. O professor, nesse cenário, assume a função de mediador do conhecimento, sendo responsável por promover estratégias que favoreçam o engajamento e a aprendizagem significativa de todos os alunos, especialmente daqueles em situação de vulnerabilidade.

Dessa forma, reafirma-se a necessidade de políticas públicas consistentes que assegurem investimentos em infraestrutura tecnológica, acesso à internet de qualidade, distribuição de dispositivos e formação continuada de professores. Tais medidas são fundamentais para que o ensino híbrido cumpra seu potencial transformador, contribuindo para a democratização do acesso ao conhecimento.

Por fim, conclui-se que a inclusão digital deve ser compreendida como um direito essencial no contexto educacional contemporâneo. Somente por meio de ações articuladas entre políticas públicas, práticas pedagógicas e formação docente será possível garantir uma educação mais justa, equitativa e inclusiva, na qual a tecnologia atue como instrumento de emancipação social, e não de reprodução das desigualdades existentes.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, L.; MORAN, J. M. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORAN, J. M. **O ensino híbrido e a integração das tecnologias**. Revista Pátio, (93), 10-13, 2020.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**. Campinas: Papirus, 2012.

MORAN, José. **Educação híbrida**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MORAN, José Manuel. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Editora Vozes Limitadas, 2012.

SOBRE O ORGANIZADOR

José de Sousa Campos Júnior - Possui graduação em Letras, mestrado e doutorado em Literatura e Interculturalidade, todos pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Atua no ensino médio e no ensino superior, desenvolvendo pesquisas sobre ensino, literatura brasileira e estudos de gênero