

# PRÁTICAS INFORMACIONAIS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO DIGITAL

INFORMATIONAL PRACTICES OF BASIC EDUCATION TEACHERS IN THE  
DIGITAL CONTEXT

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística & Letras e  
Artes

• 01/06/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/780194158](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/780194158)

Joselene Granja Costa Castro Lima<sup>1</sup>

## RESUMO

Este artigo analisa as práticas informacionais de professores da Educação Básica no contexto digital, compreendendo-as como um conjunto de ações de busca, seleção, avaliação, apropriação, curadoria, produção, compartilhamento e mediação de informações em ambientes sociotécnicos. O objetivo consiste em discutir como tais práticas se articulam à cultura digital, ao letramento informacional, à competência digital docente e às condições institucionais de trabalho pedagógico. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico, exploratório e descritivo, construída por meio de revisão bibliográfica narrativa com sistematização temática da literatura nacional e internacional. O corpus foi composto por obras fundadoras dos estudos de comportamento e práticas informacionais, produções recentes a respeito de competência digital docente, documentos técnicos de organismos nacionais e internacionais e estudos sobre educação digital intensificados no período pós-pandemia. A análise indica que as práticas informacionais docentes não podem ser reduzidas ao uso instrumental de tecnologias, pois envolvem critérios epistemológicos, pedagógicos, éticos e políticos. Os resultados foram organizados em cinco eixos: fundamentos conceituais das práticas informacionais; busca e avaliação da informação; curadoria e recontextualização pedagógica; mediação informacional em ambientes digitais; e desafios institucionais, formativos e éticos. Conclui-se que a qualificação das práticas informacionais docentes exige políticas de formação continuada, infraestrutura adequada, tempo institucional para planejamento, desenvolvimento de competências críticas e reconhecimento da autoria pedagógica do professor diante da plataforma educacional.

**Palavras-chave:** Práticas informacionais; Professores; Educação Básica; Competência digital docente; Letramento informacional.

## **ABSTRACT**

This article analyzes the informational practices of Basic Education teachers in the digital context, understanding them as a situated set of actions involving searching, selecting, evaluating, appropriating, curating, producing, sharing, and mediating information in sociotechnical environments. The objective is to discuss how such practices are articulated with digital culture, information literacy, teachers' digital competence, and institutional conditions of pedagogical work. This is a qualitative, bibliographic, exploratory, and descriptive study, based on a narrative literature review with thematic systematization of national and international academic production. The corpus included foundational works on information behavior and information practices, recent studies on teachers' digital competence, technical documents from national and international organizations, and research on digital education intensified in the post-pandemic period. The analysis indicates that teachers' informational practices cannot be reduced to the instrumental use of technologies, as they involve epistemological, pedagogical, ethical, and political criteria. The results were organized into five axes: conceptual foundations of informational practices; information search and evaluation; pedagogical curation and recontextualization; informational mediation in digital environments; and institutional, formative, and ethical challenges. The article concludes that improving teachers' informational practices requires continuing education policies, adequate infrastructure, institutional time for planning, development of critical competencies, and recognition of teachers' pedagogical authorship in the face of educational platformization.

**Keywords:** Informational practices; Teachers; Basic education; Teachers' digital competence; Information literacy.

## 1. INTRODUÇÃO

A intensificação da cultura digital tem reconfigurado as formas pelas quais professores da Educação Básica buscam, avaliam, produzem, organizam e compartilham informações em suas práticas pedagógicas. A escola contemporânea deixou de operar em um ambiente informacional relativamente estável, marcado pela centralidade do livro didático, da biblioteca física e de materiais curriculares previamente institucionalizados, e passou a conviver com fluxos contínuos de conteúdos digitais, plataformas educacionais, recursos multimodais, redes sociais, sistemas algorítmicos, ambientes virtuais de aprendizagem e ferramentas baseadas em inteligência artificial generativa. Essa transformação não elimina a função docente, mas altera profundamente as condições em que o professor seleciona conhecimentos, constrói mediações e atribui legitimidade às fontes que incorpora ao trabalho pedagógico.

Nesse cenário, as práticas informacionais dos docentes tornam-se um objeto relevante para a pesquisa educacional e para a Ciência da Informação, porque permitem compreender não apenas quais tecnologias são utilizadas na escola, mas como a informação é reconhecida, filtrada, interpretada, legitimada e pedagogicamente transformada. A noção de prática informacional desloca o foco de uma visão individualista e instrumental do “usuário da informação” para uma perspectiva social, situada e relacional, na qual os sujeitos produzem sentidos a partir de contextos culturais, institucionais, profissionais e materiais específicos (Savolainen, 1995; Talja; Tuominen; Savolainen, 2005; Lloyd, 2010). Aplicada ao trabalho do educador, essa abordagem permite observar que o professor é um

agente que interpreta, combina, adapta e reinscreve informações em situações didáticas concretas.

A relevância do tema também decorre do avanço das discussões sobre competência digital docente, letramento informacional e letramentos digitais. Modelos internacionais, como o DigCompEdu, têm destacado que a competência digital do educador envolve dimensões profissionais, pedagógicas e formativas, incluindo seleção de recursos digitais, ensino e aprendizagem, avaliação, empoderamento dos estudantes e promoção da competência digital discente (Redecker, 2017). Entretanto, a incorporação desses referenciais ao contexto brasileiro exige atenção às desigualdades estruturais da Educação Básica, às condições de infraestrutura das escolas, à formação inicial e continuada de professores e ao modo como políticas curriculares, plataformas e materiais digitais atravessam o cotidiano escolar.

O período de ensino remoto emergencial, intensificado pela pandemia de covid-19, evidenciou a centralidade das práticas informacionais docentes. Professores precisaram localizar recursos digitais, adaptar materiais, produzir videoaulas, selecionar aplicativos, avaliar a confiabilidade de conteúdos, mediar interações em ambientes digitais e lidar com desigualdades de acesso entre estudantes e famílias. Estudos sobre esse período mostram que a transposição apressada de atividades presenciais para meios digitais não correspondeu necessariamente a uma educação digital planejada, pois frequentemente ocorreu em condições de improvisação, sobrecarga de trabalho e insuficiente apoio institucional (Hodges *et al.*, 2020; König; Jäger-Biela; Glautsch, 2020; Carrillo; Flores, 2020). Esse quadro reforça a necessidade de compreender as práticas informacionais não como atributos

individuais isolados, mas como práticas profissionais mediadas por políticas, infraestrutura, cultura escolar e condições de trabalho.

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular reconhece a cultura digital como uma das competências gerais da Educação Básica, ao afirmar a necessidade de compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (Brasil, 2018). Essa orientação amplia a responsabilidade pedagógica da escola diante dos ambientes digitais, mas também exige que os professores disponham de repertórios formativos para selecionar fontes, avaliar informações, produzir materiais, orientar estudantes e problematizar os efeitos sociais das tecnologias. A presença da cultura digital no currículo, por si só, não garante práticas pedagógicas críticas, pois a efetivação desse princípio depende de mediações docentes qualificadas.

A problemática que orienta este artigo pode ser formulada nos seguintes termos: como as práticas informacionais de professores da Educação Básica se constituem no contexto digital e quais dimensões teóricas, pedagógicas, éticas e institucionais devem ser consideradas para compreendê-las criticamente? Essa pergunta parte do pressuposto de que a docência, em ambientes digitais, envolve ações informacionais complexas que ultrapassam a busca rápida por materiais na internet. O professor precisa decidir que fontes são confiáveis, que conteúdos se articulam aos objetivos de aprendizagem, que recursos são adequados aos estudantes, que dados podem ou não ser utilizados, que imagens e textos respeitam direitos autorais, que plataformas condicionam a circulação do conhecimento e que formas de mediação podem favorecer aprendizagens significativas.

O objetivo geral do artigo é analisar as práticas informacionais de professores da Educação Básica no contexto digital, articulando contribuições da Ciência da Informação, da Educação e dos estudos sobre competência digital docente. Como objetivos específicos, busca-se: a) discutir o conceito de práticas informacionais e sua pertinência para a compreensão do trabalho docente; b) relacionar letramento informacional, letramentos digitais e competência digital docente; c) examinar dimensões de busca, avaliação, curadoria, produção e mediação de informações no cotidiano pedagógico; d) identificar desafios institucionais e formativos associados à cultura digital na Educação Básica; e e) propor uma síntese analítica que auxilie pesquisas futuras e práticas de formação docente.

Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa, bibliográfica, exploratória e descritiva. A revisão bibliográfica foi organizada de modo narrativo e temático, contemplando obras fundadoras dos estudos de informação, pesquisas recentes sobre competência digital docente, documentos técnicos internacionais e produções brasileiras sobre educação digital. O artigo não apresenta pesquisa empírica de campo com professores; por isso, suas inferências referem-se ao plano teórico-analítico e às tendências identificadas na literatura. Essa delimitação é importante para evitar generalizações indevidas e para posicionar o texto como contribuição conceitual e interpretativa.

A estrutura do artigo, após esta introdução, apresenta-se o referencial teórico, organizado em núcleos conceituais sobre práticas informacionais, letramento informacional, competência digital docente e mediação pedagógica. Em seguida, descrevem-se os procedimentos metodológicos, explicitando natureza da pesquisa, critérios de seleção bibliográfica e forma de análise. Na

seção de resultados e discussão, os achados da revisão são sistematizados em eixos temáticos, com quadros explicativos e análise interpretativa. Por fim, as considerações finais retomam os objetivos, sintetizam as contribuições do estudo, indicam limitações e sugerem desdobramentos para pesquisas futuras.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

O referencial teórico deste artigo parte da compreensão de que as práticas informacionais docentes são fenômenos socioculturais, profissionais e pedagógicos. Elas não se esgotam em habilidades técnicas de busca em mecanismos digitais, pois envolvem modos de atribuir autoridade às fontes, interpretar necessidades informacionais, selecionar linguagens adequadas, articular conteúdos curriculares, produzir materiais, compartilhar saberes e orientar estudantes em ambientes marcados por excesso de informação. Essa abordagem permite superar leituras tecnicistas que tratam o professor apenas como usuário de ferramentas digitais.

Nos estudos clássicos de comportamento informacional, Wilson (1999) contribui ao mostrar que a busca de informação está relacionada a necessidades, contextos, barreiras e canais de acesso. Embora esse modelo ainda preserve uma forte preocupação com processos individuais, ele abre espaço para compreender que a relação entre sujeito e informação não ocorre em vazio social. Savolainen (1995), ao propor a abordagem da busca de informação na vida cotidiana, desloca a análise para rotinas, hábitos, repertórios culturais e condições sociais que orientam a procura e o uso da informação. Tal deslocamento é particularmente importante para pensar professores, pois suas práticas informacionais combinam

exigências profissionais, experiências pessoais, cultura escolar, prescrições curriculares e demandas emergenciais do cotidiano.

A noção de práticas informacionais aprofunda esse deslocamento ao compreender a informação como algo produzido, compartilhado e legitimado em práticas sociais. Talja, Tuominen e Savolainen (2005) criticam perspectivas excessivamente cognitivistas e defendem abordagens construcionistas, nas quais os significados da informação são construídos nas interações sociais e nos discursos. Lloyd (2010), por sua vez, destaca que a competência informacional se constitui em paisagens informacionais específicas, nas quais sujeitos aprendem a reconhecer fontes, autoridades, linguagens e modos de participação próprios de determinados contextos. Aplicada à docência, essa perspectiva evidencia que o professor aprende a lidar com informações não apenas em cursos formais, mas também em comunidades escolares, redes profissionais, grupos de mensagens, plataformas educacionais, formações continuadas e experiências de sala de aula.

No campo educacional, essa discussão aproxima-se do letramento informacional e dos letramentos digitais. Dudziak (2003) compreende o letramento informacional como um processo que envolve reconhecimento da necessidade de informação, localização, avaliação e uso ético da informação. Gasque (2012) amplia essa compreensão ao associar o letramento informacional à aprendizagem, à autonomia intelectual e à formação de sujeitos capazes de lidar criticamente com fontes de informação. Essa perspectiva é relevante para a Educação Básica porque professores não apenas precisam ser letrados informacionalmente, mas também devem criar situações didáticas para que estudantes

desenvolvam práticas críticas de pesquisa, leitura, seleção e produção de conhecimento.

Os letramentos digitais acrescentam a esse debate a dimensão multimodal, colaborativa e sociotécnica da cultura digital. Lankshear e Knobel (2008) argumentam que os letramentos digitais envolvem novas mentalidades, novas formas de participação e novas práticas de produção de sentido em rede. Rojo (2012) contribui ao enfatizar os multiletramentos, isto é, a necessidade de considerar a multiplicidade de linguagens, culturas, mídias e semioses presentes nas práticas sociais contemporâneas. Desse modo, a prática informacional docente no contexto digital não consiste apenas em localizar textos escritos, mas em avaliar vídeos, infográficos, simulações, podcasts, jogos, bases de dados, plataformas, imagens, comentários, fóruns e materiais interativos.

A competência digital docente constitui outro eixo central do debate. Mishra e Koehler (2006), ao formularem o modelo TPACK, demonstram que a integração de tecnologias ao ensino exige articulação entre conhecimento tecnológico, conhecimento pedagógico e conhecimento do conteúdo. Essa formulação permanece relevante porque impede que a tecnologia seja compreendida como camada externa ao planejamento didático. O professor precisa decidir pedagogicamente quando, como e por que determinado recurso digital contribui para ensinar um conteúdo específico a determinados estudantes. O uso de uma plataforma ou aplicativo, portanto, não possui valor pedagógico em si mesmo, mas depende da relação que estabelece com objetivos, metodologias, avaliação e contexto.

Modelos posteriores de competência digital docente, como o DigCompEdu, sistematizam dimensões profissionais e pedagógicas da atuação docente em ambientes digitais. Redecker (2017) organiza a competência digital dos educadores em áreas que incluem engajamento profissional, recursos digitais, ensino e aprendizagem, avaliação, empoderamento dos aprendentes e promoção da competência digital dos estudantes. Falloon (2020) argumenta que a competência digital docente precisa ser compreendida de modo abrangente, incluindo dimensões técnicas, cognitivas, sociais, éticas e pedagógicas. Silva e Behar (2019), no contexto brasileiro, também ressaltam que competências digitais na educação implicam mobilização integrada de conhecimentos, habilidades e atitudes diante de situações complexas.

A literatura recente reforça que a formação docente para o contexto digital não pode se restringir à capacitação técnica. Ertmer (1999) já distinguia barreiras de primeira ordem, associadas a infraestrutura, acesso e recursos, e barreiras de segunda ordem, relacionadas a crenças pedagógicas, concepções de ensino e disposições profissionais. Ertmer e Ottenbreit-Leftwich (2010) aprofundam essa discussão ao afirmar que mudanças no uso pedagógico das tecnologias dependem não apenas de equipamento, mas também de conhecimento, autoconfiança, crenças e cultura institucional. Essa distinção permanece atual, pois muitas políticas educacionais privilegiam a aquisição de dispositivos e plataformas sem garantir formação, acompanhamento, tempo de planejamento e reflexão crítica.

A pandemia de Covid-19 intensificou a visibilidade dessas tensões. Hodges *et al.* (2020) diferenciam ensino remoto emergencial de educação on-line planejada, mostrando que a migração rápida para

ambientes digitais não equivale a desenho pedagógico consistente. König, Jäger-Biela e Glautsch (2020) evidenciam que a adaptação ao ensino digital durante o fechamento das escolas esteve relacionada a competências docentes e oportunidades formativas prévias. Carrillo e Flores (2020) destacam que o ensino remoto tornou visíveis desafios de interação, avaliação, engajamento e formação docente. Esses estudos ajudam a compreender que práticas informacionais digitais dependem de repertórios acumulados antes das crises e de suporte institucional durante sua ocorrência.

Outro aspecto fundamental refere-se à plataformização da educação. Van Dijck, Poell e De Waal (2018) analisam como as plataformas digitais reorganizam relações sociais, econômicas e institucionais ao estabelecerem infraestruturas, modelos de negócios e formas de governança baseadas em dados. Williamson, Eynon e Potter (2020) argumentam que a pandemia ampliou a presença de atores privados, plataformas e soluções tecnológicas no campo educacional, produzindo novas disputas sobre dados, currículo, avaliação e gestão da aprendizagem. Para os professores, isso significa que as práticas informacionais passam a ocorrer em ambientes que não são neutros, pois classificam conteúdos, capturam dados, sugerem recursos, regulam interações e condicionam formas de visibilidade.

A mediação da informação constitui, nesse quadro, uma categoria essencial para compreender a docência. Gomes (2014) destaca a dimensão dialógica, estética, formativa e ética da mediação da informação. Na escola, mediar informação significa criar condições para que estudantes se apropriem criticamente de fontes, linguagens e conhecimentos, e não apenas transmitir conteúdos previamente selecionados. A mediação docente envolve orientar

perguntas, problematizar fontes, contextualizar informações, explicitar critérios de confiabilidade, incentivar autoria, promover diálogo e construir relações entre informação e conhecimento escolar.

A partir desses fundamentos, este artigo compreende práticas informacionais docentes como práticas sociotécnicas de mediação pedagógica por meio das quais professores buscam, avaliam, selecionam, transformam, produzem e compartilham informações para fins educativos. Essa definição permite integrar contribuições da Ciência da Informação e da Educação, evitando tanto o reducionismo tecnológico quanto o idealismo pedagógico. O professor atua em condições concretas, marcadas por desigualdades de acesso, políticas curriculares, cultura escolar, pressões avaliativas, plataformas digitais e disputas epistemológicas sobre verdade, autoridade e conhecimento.

**Quadro 1** - Núcleos conceituais para análise das práticas informacionais docentes

<b>Núcleo conceitual</b>	<b>Ideia central</b>	<b>Contribuição para o artigo</b>	<b>Autores de referência</b>
Comportamento informacional	Busca e uso da informação relacionados a necessidades, canais e barreiras	Permite compreender demandas informacionais docentes	Wilson; Savolainen
Práticas informacionais	Informação como prática social situada	Desloca o foco do uso individual para contextos culturais e profissionais	Talja; Tuominen; Savolainen

Letramento informacional	Avaliação, uso ético e apropriação crítica da informação	Fundamenta a formação docente e discente para pesquisa e seleção de fontes	Dudziak; Gasque
Letramentos digitais	Produção de sentidos em linguagens multimodais e redes digitais	Amplia a análise para mídias, plataformas e participação	Lankshear; Knobel; Rojo; Buckingham
Competência digital docente	Integração crítica de tecnologia, pedagogia e conteúdo	Orienta análise de formação, planejamento e uso pedagógico de tecnologias	Mishra; Koehler; Redecker; Falloon
Mediação da informação	Ação dialógica e ética de aproximação entre sujeitos, fontes e conhecimento	Define a especificidade pedagógica da prática informacional docente	Gomes

**Fonte:** Elaboração da própria autora (2026), com base na literatura revisada.

O Quadro 1 evidencia que as práticas informacionais de professores da Educação Básica exigem uma abordagem interdisciplinar. Se o conceito de comportamento informacional ajuda a mapear necessidades e barreiras, a noção de práticas informacionais permite compreender a dimensão social e situada da ação docente. O letramento informacional qualifica a relação crítica com fontes, enquanto os letramentos digitais ampliam o olhar para linguagens, mídias e ambientes em rede. A competência digital docente, por sua vez, articula tecnologia, pedagogia e conteúdo, e a mediação da informação define a dimensão formativa da docência. Essa síntese

demonstra que o tema não pode ser tratado apenas como capacitação tecnológica, pois envolve epistemologia, currículo, ética, cultura profissional e política educacional.

### **3. METODOLOGIA**

Esta pesquisa adota abordagem qualitativa, pois busca interpretar sentidos, relações conceituais e tendências presentes na literatura sobre práticas informacionais docentes no contexto digital. A escolha por uma abordagem qualitativa justifica-se pelo caráter analítico do problema, que não pretende mensurar frequência de uso de tecnologias por professores, mas compreender dimensões teóricas, pedagógicas e institucionais implicadas na relação entre docência e informação digital. A investigação concentra-se na produção de uma síntese interpretativa capaz de articular campos distintos do conhecimento.

Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva. É exploratória porque busca aproximar três campos de debate que nem sempre aparecem articulados: práticas informacionais, competência digital docente e mediação pedagógica na Educação Básica. É descritiva porque organiza, caracteriza e interpreta dimensões recorrentes na literatura, descrevendo como professores são concebidos como sujeitos informacionais em ambientes digitais. Essa dupla caracterização é coerente com estudos bibliográficos que visam consolidar um quadro teórico para orientar pesquisas futuras.

Quanto aos procedimentos, a pesquisa é bibliográfica. Foram considerados livros acadêmicos, artigos científicos, documentos técnicos, relatórios institucionais e referenciais internacionais

relacionados ao tema. A revisão não se apresenta como revisão sistemática com metanálise, pois não teve por objetivo quantificar resultados de estudos empíricos nem aplicar protocolo estatístico de síntese. Trata-se de uma revisão bibliográfica narrativa, com sistematização temática, adequada para integrar contribuições conceituais, mapear debates e construir categorias analíticas.

A seleção da literatura contemplou obras fundadoras e produções recentes. As obras fundadoras foram incluídas quando apresentavam conceitos estruturantes para o artigo, como comportamento informacional, práticas informacionais, letramento informacional, letramentos digitais, mediação da informação e conhecimento tecnológico-pedagógico do conteúdo. As produções recentes, especialmente entre 2019 e 2025, foram priorizadas para discutir competência digital docente, ensino remoto emergencial, cultura digital, plataformização educacional e desafios formativos no período pós-pandemia. Essa combinação permite evitar tanto a perda de densidade teórica quanto a desatualização do debate.

Foram utilizados descritores em português e inglês, combinados em buscas simples e compostas: “práticas informacionais”, “professores”, “Educação Básica”, “contexto digital”, “letramento informacional”, “competência digital docente”, “tecnologias digitais na educação”, “mediação da informação”, “information practices”, “teachers”, “basic education”, “digital competence”, “teacher digital competence”, “information literacy” e “digital literacy”. Esses termos foram selecionados por sua pertinência conceitual e por sua capacidade de recuperar publicações situadas na interface entre Educação e Ciência da Informação.

Os critérios de inclusão foram: a) pertinência direta com práticas informacionais, letramento informacional, competência digital docente, tecnologias digitais na educação ou mediação da informação; b) relevância teórica para a construção do objeto; c) publicação em livros acadêmicos, periódicos científicos, documentos institucionais ou relatórios técnicos reconhecidos; d) disponibilidade de dados bibliográficos suficientes para referência; e) contribuição para compreender a Educação Básica, ainda que alguns referenciais tenham origem em debates mais amplos sobre educação e tecnologia. Foram excluídos textos meramente opinativos, materiais sem autoria identificada, publicações sem dados bibliográficos mínimos e estudos que apenas mencionavam tecnologia educacional sem discutir práticas docentes, informação ou formação.

A análise do corpus foi orientada por procedimentos de análise temática. Braun e Clarke (2006) compreendem a análise temática como método flexível para identificar, organizar e interpretar padrões de significado em materiais qualitativos. Nesta pesquisa, a análise ocorreu em quatro movimentos: leitura exploratória das fontes; identificação de conceitos recorrentes; agrupamento em eixos temáticos; e elaboração de síntese interpretativa. Os eixos resultantes foram: fundamentos conceituais das práticas informacionais; busca e avaliação da informação; curadoria e recontextualização pedagógica; mediação informacional e letramentos digitais; e condições institucionais, éticas e políticas da docência digital.

## **Quadro 2** - Síntese do desenho metodológico

<b>Elemento metodológico</b>	<b>Definição adotada no artigo</b>	<b>Justificativa</b>
Abordagem	Qualitativa	Permite interpretar sentidos e relações conceituais
Natureza	Teórico-bibliográfica	O objeto é analisado por meio de literatura acadêmica e documentos técnicos
Objetivos	Exploratórios e descritivos	O tema exige articulação conceitual e caracterização de dimensões analíticas
Tipo de revisão	Revisão bibliográfica narrativa com sistematização temática	Adequada para integrar campos interdisciplinares
Corpus	Livros, artigos científicos, relatórios técnicos e documentos institucionais	Garante diversidade e densidade teórica
Análise	Análise temática	Permite agrupar recorrências e construir eixos interpretativos
Recorte temporal	Obras fundadoras sem limite temporal e literatura recente prioritariamente de 2019 a 2025	Combina densidade conceitual e atualização do debate
Aspectos éticos	Não envolve participantes humanos nem dados pessoais	Dispensa submissão a comitê de ética, mantendo rigor na citação das fontes

**Fonte:** Elaboração da própria autora (2026).

O Quadro 2 explicita que o desenho metodológico é coerente com o objetivo do artigo. Como não se trata de estudo de campo, os resultados não devem ser lidos como descrição empírica de uma rede específica de escolas ou de um grupo determinado de professores. As categorias apresentadas derivam da literatura e funcionam como matriz analítica para compreender fenômenos que podem ser posteriormente investigados empiricamente. Essa delimitação aumenta o rigor do estudo, pois impede que uma revisão bibliográfica seja apresentada como se produzisse dados primários sobre práticas docentes.

A principal limitação metodológica reside no fato de que a revisão narrativa depende de escolhas interpretativas do pesquisador. Para reduzir esse risco, o artigo explicita descritores, critérios de inclusão e eixos de análise. Outra limitação consiste na amplitude do tema, que envolve Educação Básica, cultura digital, Ciência da Informação, formação docente, mediação pedagógica e plataformas digitais. Em vez de buscar esgotar todos esses campos, o estudo privilegia a articulação entre eles para construir uma compreensão robusta das práticas informacionais docentes.

## **4. RESULTADOS E DISCUSSÕES**

### **4.1. Práticas Informacionais Docentes Como Práticas Sociotécnicas Situadas**

A literatura analisada indica que as práticas informacionais docentes devem ser compreendidas como práticas sociotécnicas situadas. Essa afirmação significa que a relação dos professores com a informação digital não depende apenas de habilidades individuais, mas de condições institucionais, culturas profissionais, políticas

curriculares, dispositivos tecnológicos, redes de colaboração, formas de avaliação e desigualdades sociais. O professor busca, seleciona e transforma informações a partir de necessidades concretas de ensino, mas essas necessidades são definidas por currículos, calendários escolares, perfil dos estudantes, recursos disponíveis e expectativas institucionais.

A abordagem sociotécnica permite evitar uma visão simplificadora segundo a qual bastaria oferecer acesso à internet para que a prática docente se tornasse digitalmente qualificada. Van Deursen e Van Dijk (2014) demonstram que as desigualdades digitais não se restringem ao acesso material, pois deslocam-se para diferenças de uso, habilidades e benefícios obtidos com as tecnologias. No contexto escolar, essa constatação é decisiva: duas escolas podem ter conexão à internet, mas apresentar condições muito distintas de formação docente, suporte técnico, tempo de planejamento, cultura colaborativa e capacidade de integração pedagógica.

As práticas informacionais docentes são também atravessadas por temporalidades específicas. O professor busca informações para preparar aulas, atualizar conteúdos, responder a dúvidas dos estudantes, elaborar avaliações, adaptar materiais, lidar com demandas da gestão escolar e participar de formações. Essas buscas nem sempre são planejadas de modo linear. Muitas ocorrem em situações de urgência, em intervalos curtos de tempo, por meio de redes informais de colegas, grupos de mensagens ou plataformas de compartilhamento. Essa característica aproxima a docência das práticas informacionais cotidianas descritas por Savolainen (1995), mas com a particularidade de que a informação apropriada pelo professor repercute diretamente na formação de outros sujeitos.

A dimensão profissional dessas práticas diferencia o professor de um usuário comum de informação digital. Ao selecionar um vídeo, uma reportagem, um infográfico ou um simulador, o docente não apenas satisfaz uma curiosidade pessoal, mas realiza uma escolha pedagógica que pode legitimar determinados conhecimentos diante dos estudantes. Essa escolha envolve critérios de confiabilidade, adequação etária, pertinência curricular, acessibilidade, linguagem, direitos autorais, atualização conceitual e potencial de aprendizagem. Por isso, a prática informacional docente é simultaneamente cognitiva, ética, didática e política.

A literatura sobre competência digital docente reforça esse entendimento. Redecker (2017) e Falloon (2020) mostram que a atuação docente em ambientes digitais envolve dimensões profissionais, pedagógicas, avaliativas e éticas. Assim, a competência digital não se confunde com domínio técnico de aplicativos. Ela implica capacidade de tomar decisões pedagógicas fundamentadas sobre recursos digitais, selecionar informações relevantes, produzir materiais adequados e promover a participação crítica dos estudantes. A prática informacional é, portanto, uma das bases da competência digital docente.

Essa concepção também altera a forma de planejar políticas de formação continuada. Se as práticas informacionais são situadas, a formação de professores não deve ocorrer apenas por meio de oficinas genéricas sobre ferramentas. Ela precisa partir de problemas reais de ensino, de análise de materiais, de avaliação de fontes, de discussão sobre plataformas, de produção colaborativa de recursos e de reflexão sobre o currículo. A formação deve criar condições para que professores compreendam por que selecionam determinadas

informações, como as transformam em conhecimento escolar e que efeitos pedagógicos e sociais decorrem dessas escolhas.

**Quadro 3** - Dimensões das práticas informacionais de professores no contexto digital

<b>Dimensão</b>	<b>Descrição</b>	<b>Exemplo no trabalho docente</b>	<b>Risco quando não qualificada</b>
Busca	Localização de informações em bases, repositórios, plataformas e redes	Procurar materiais para aula sobre mudanças climáticas	Dependência de resultados superficiais ou patrocinados
Avaliação	Verificação de autoridade, evidência, atualidade, autoria e finalidade	Comparar fontes científicas, jornalísticas e institucionais	Uso de conteúdos desatualizados, falsos ou enviesados
Curadoria	Seleção e organização de recursos para fins pedagógicos	Montar sequência de vídeos, textos e atividades	Acúmulo de materiais sem coerência didática
Recontextualização	Adaptação da informação ao currículo, à turma e aos objetivos	Transformar artigo científico em atividade acessível	Simplificação excessiva ou distorção conceitual
Produção	Criação de materiais autorais e multimodais	Elaborar infográfico, roteiro de estudo ou podcast	Reprodução não crítica de modelos prontos

Compartilhamento	Circulação de recursos entre colegas e estudantes	Publicar materiais em ambiente virtual de aprendizagem	Violação de direitos autorais ou exposição indevida
Mediação	Orientação crítica da relação dos estudantes com fontes	Ensinar critérios para avaliar informação on-line	Consumo passivo de conteúdos digitais
Ética informacional	Uso responsável de dados, imagens, textos e plataformas	Discutir privacidade, autoria e uso de inteligência artificial	Naturalização da vigilância, plágio ou desinformação

**Fonte:** Elaboração da própria autora (2026).

O Quadro 3 mostra que as práticas informacionais docentes formam um ciclo complexo. Buscar informação é apenas uma etapa inicial, pois a docência exige avaliar, selecionar, adaptar, produzir, compartilhar e mediar. A fragilidade em qualquer uma dessas dimensões compromete a qualidade pedagógica do trabalho. Um professor pode dominar tecnicamente uma plataforma e, ainda assim, selecionar fontes frágeis ou reproduzir conteúdos sem contextualização. Do mesmo modo, pode ter boa intenção pedagógica, mas enfrentar barreiras institucionais que limitam sua capacidade de curadoria e produção autoral.

#### **4.2. Busca e Avaliação da Informação: Autoridade, Confiabilidade e Currículo**

A busca de informação no contexto digital é marcada por abundância, velocidade e assimetria de visibilidade. Mecanismos de busca e plataformas não apresentam resultados de modo neutro,

pois organizam informações a partir de critérios algorítmicos, comerciais, linguísticos e comportamentais. Para professores da Educação Básica, isso significa que o primeiro resultado encontrado nem sempre corresponde à fonte mais confiável, pedagogicamente adequada ou cientificamente atualizada. A prática informacional qualificada exige que o docente desenvolva critérios de avaliação e não confunda disponibilidade com legitimidade.

A avaliação da informação envolve autoria, evidência, atualização, finalidade, contexto de produção, linguagem e adequação ao público. Dudziak (2003) e Gasque (2012) destacam que o letramento informacional inclui a capacidade de localizar, avaliar e usar informação de modo crítico e ético. No trabalho docente, essa capacidade adquire uma dimensão multiplicadora: professores que avaliam criticamente fontes tendem a criar melhores condições para que estudantes também aprendam a pesquisar, comparar versões, reconhecer evidências e questionar informações enganosas. A prática informacional docente, portanto, possui efeito formativo.

A autoridade informacional, contudo, não deve ser compreendida de forma rígida. O ambiente digital reúne artigos científicos, documentos oficiais, reportagens, relatos de experiência, vídeos produzidos por especialistas, conteúdos de divulgação científica, materiais de organizações sociais e produções de estudantes. Cada tipo de fonte pode ter valor pedagógico, desde que seja usado com critérios adequados. A questão central não é excluir fontes não acadêmicas, mas compreender suas finalidades, seus limites e suas condições de uso. Um vídeo de divulgação científica, por exemplo, pode ser apropriado para introduzir um tema, mas não substitui fontes especializadas quando se pretende discutir conceitos com maior profundidade.

Essa discussão se articula diretamente ao currículo. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza a cultura digital, a argumentação e o pensamento científico, crítico e criativo (Brasil, 2018). Tais competências exigem que os estudantes aprendam a lidar com informações em múltiplas linguagens. Contudo, isso só ocorre quando os professores planejam situações em que a informação seja objeto de análise, e não mero suporte para tarefas. Trabalhar com pesquisa escolar, leitura de dados, checagem de fontes, comparação de discursos e produção multimodal são estratégias que transformam a prática informacional em aprendizagem curricular.

A avaliação da informação também envolve disputas epistemológicas. Em contextos de circulação de desinformação, negacionismos e conteúdos pseudocientíficos, o professor precisa ensinar critérios de validação do conhecimento sem transformar a aula em imposição autoritária de verdades. O desafio consiste em mostrar como diferentes áreas produzem evidências, como argumentos são sustentados, como dados podem ser interpretados e como fontes confiáveis podem ser identificadas. Buckingham (2019) ressalta que a educação midiática deve desenvolver análise crítica das mídias, e não apenas habilidades funcionais de uso. Essa perspectiva é essencial para a prática informacional docente.

No contexto digital, a avaliação da informação também exige atenção à linguagem multimodal. Imagens, gráficos, vídeos e infográficos podem produzir forte efeito de credibilidade, mesmo quando seus dados são frágeis ou descontextualizados. Professores precisam avaliar não apenas o conteúdo verbal, mas também edição, enquadramento, fonte dos dados, escala dos gráficos, recortes visuais e intencionalidade comunicativa. Os

multiletramentos discutidos por Rojo (2012) ajudam a compreender que ler criticamente o digital implica interpretar múltiplos modos semióticos.

Assim, a busca e a avaliação da informação constituem dimensões centrais da profissionalidade docente no contexto digital. Elas determinam a qualidade dos materiais usados em aula, a formação crítica dos estudantes e a capacidade da escola de atuar em uma sociedade atravessada por disputas informacionais. Sem critérios de avaliação, a abundância informacional pode converter-se em ruído pedagógico. Com mediação qualificada, porém, ela pode ampliar repertórios, diversificar linguagens e fortalecer a aprendizagem.

### **4.3. Curadoria, Recontextualização Pedagógica e Autoria Docente**

A curadoria informacional tornou-se uma dimensão decisiva do trabalho docente. Em ambientes digitais, professores encontram grande quantidade de materiais prontos, planos de aula, videoaulas, apresentações, listas de exercícios, plataformas adaptativas, objetos de aprendizagem e conteúdo de divulgação. A prática pedagógica, entretanto, não pode ser reduzida à coleta e reprodução desses materiais. Curar informação significa selecionar, organizar, combinar e justificar recursos em função de objetivos educacionais, perfil dos estudantes e contexto curricular.

A curadoria docente diferencia-se da simples acumulação de links. Ela requer critérios pedagógicos. Um recurso digital pode ser visualmente atrativo e, ainda assim, não favorecer aprendizagem; pode ser cientificamente correto e, mesmo assim, inadequado à faixa etária; pode ser interativo e, ainda assim, reforçar uma aprendizagem mecânica. O modelo TPACK, de Mishra e Koehler

(2006), ajuda a compreender essa complexidade, pois a integração tecnológica exige articulação entre conteúdo, pedagogia e tecnologia. A curadoria qualificada ocorre quando o professor seleciona recursos porque eles respondem a um problema didático, e não apenas porque estão disponíveis.

A recontextualização pedagógica é parte inseparável da curadoria. Um texto científico, uma notícia, um gráfico ou um vídeo raramente entram na sala de aula sem adaptação. O professor precisa traduzir conceitos, elaborar perguntas, construir sequências, antecipar dificuldades, relacionar o material aos conhecimentos prévios dos estudantes e propor atividades. Essa recontextualização não é empobrecimento do conteúdo, desde que preserve rigor conceitual e explicita mediações. Ao contrário, ela representa uma forma de autoria docente, pois o professor transforma informação disponível em experiência de aprendizagem.

A autoria docente é especialmente importante diante da expansão de plataformas e repositórios de materiais padronizados. Van Dijck, Poell e De Waal (2018) mostram que plataformas tendem a organizar práticas sociais por meio de infraestruturas digitais que direcionam interações e visibilidades. Na educação, plataformas podem facilitar acesso a recursos, mas também induzir padronizações curriculares, modular ritmos de ensino, capturar dados e reduzir a autonomia docente se forem usadas sem reflexão crítica. A curadoria docente funciona como resistência pedagógica quando o professor avalia, adapta e ressignifica materiais em vez de apenas executar prescrições digitais.

A produção autoral de materiais digitais amplia essa discussão. Professores não são apenas curadores, mas também produtores de

textos, vídeos, mapas conceituais, podcasts, roteiros, sequências didáticas, rubricas, infográficos e atividades interativas. Essa produção exige competências informacionais e digitais, mas também conhecimento pedagógico. Falloon (2020) argumenta que a competência digital docente envolve dimensões éticas, sociais e pedagógicas, o que inclui capacidade de criar recursos adequados e responsáveis. A autoria docente em ambientes digitais deve considerar acessibilidade, licenças de uso, linguagem inclusiva, proteção de dados, direitos autorais e pertinência curricular.

A recontextualização pedagógica também se relaciona à equidade. Em turmas marcadas por desigualdades de acesso, não basta selecionar recursos digitais sofisticados. O professor precisa considerar se os estudantes têm dispositivos, conectividade, tempo, apoio familiar e condições de uso. CETIC.BR (2024) tem indicado, em pesquisas sobre tecnologias nas escolas brasileiras, que o acesso e o uso de tecnologias educacionais variam conforme redes, regiões e condições socioeconômicas. Ainda que a presença de tecnologias tenha se ampliado, desigualdades persistem e afetam diretamente a viabilidade das propostas pedagógicas digitais.

A curadoria, portanto, é uma prática informacional estratégica. pois combina avaliação de fontes, intencionalidade didática, recontextualização, autoria e sensibilidade institucional. Professores que desenvolvem curadoria crítica não apenas selecionam melhores materiais, mas constroem percursos de aprendizagem mais coerentes. Por isso, políticas de formação docente precisam incluir atividades de análise de recursos, produção colaborativa de materiais, discussão sobre licenças e avaliação crítica de plataformas.

#### Quadro 4 - Critérios para curadoria docente de informações e recursos digitais

<b>Critério</b>	<b>Pergunta orientadora</b>	<b>Implicação pedagógica</b>
Confiabilidade	Quem produziu o material e com base em quais evidências?	Evita uso de fontes frágeis ou desinformativas
Atualidade	O conteúdo está atualizado em relação ao campo de conhecimento?	Reduz risco de ensinar informações superadas
Adequação curricular	O recurso dialoga com objetivos e habilidades previstas?	Garante coerência com o planejamento
Adequação ao público	A linguagem é apropriada à etapa escolar e à turma?	Favorece compreensão sem banalização
Acessibilidade	O material pode ser acessado por estudantes com diferentes condições?	Amplia inclusão e participação
Multimodalidade	O recurso integra linguagens de modo significativo?	Enriquece leitura, produção e interpretação
Ética e autoria	Há respeito a direitos autorais, privacidade e licenças?	Forma estudantes para uso responsável da informação
Potencial crítico	O material permite problematizar, comparar e investigar?	Evita consumo passivo de conteúdos
Adaptabilidade	O professor pode recontextualizar o recurso?	Fortalece autoria docente
Viabilidade técnica	A escola e os estudantes têm condições de uso?	Evita propostas inviáveis ou excludentes

**Fonte:** Elaboração da própria autora (2026).

O Quadro 4 propõe uma matriz prática para a curadoria docente, mas sua função não é transformar a escolha de recursos em procedimento burocrático. O objetivo é explicitar que a seleção de informações digitais deve ser orientada por critérios pedagógicos, éticos e contextuais. Quando esses critérios são ignorados, a tecnologia pode intensificar desigualdades, reduzir a autonomia docente ou introduzir conteúdos pouco confiáveis no processo educativo. Quando são incorporados ao planejamento, os recursos digitais tornam-se meios para ampliar repertórios, diversificar linguagens e promover aprendizagens críticas.

#### **4.4. Mediação Informacional, Letramentos Digitais e Aprendizagem dos Estudantes**

A prática informacional docente alcança sua dimensão pedagógica mais forte quando se transforma em mediação para a aprendizagem dos estudantes. Mediar informação não significa apenas indicar fontes ou disponibilizar links. Significa criar situações em que os estudantes aprendam a formular perguntas, reconhecer necessidades informacionais, selecionar fontes, comparar evidências, interpretar linguagens, produzir sínteses e comunicar resultados. A mediação informacional é, portanto, uma prática formativa que articula pesquisa, leitura, escrita, oralidade, argumentação e produção multimodal.

Gomes (2014) destaca que a mediação da informação possui dimensão dialógica, estética, formativa e ética. No contexto escolar, essa ideia implica compreender que a informação não se torna conhecimento de modo automático. Estudantes podem acessar

grande quantidade de conteúdos e, ainda assim, não desenvolver compreensão crítica. O papel do professor consiste em organizar experiências de aprendizagem que deem sentido à informação, situem fontes, promovam confronto de perspectivas e ajudem os estudantes a construir relações entre dados, conceitos e problemas sociais.

Os letramentos digitais reforçam essa função mediadora. Lankshear e Knobel (2008) mostram que ambientes digitais envolvem práticas participativas, colaborativas e distribuídas. Rojo (2012) enfatiza que a escola precisa lidar com diferentes linguagens e culturas, considerando textos verbais, visuais, sonoros, audiovisuais e hipertextuais. Desse modo, professores precisam orientar estudantes não apenas a ler textos lineares, mas também a interpretar memes, vídeos, gráficos, postagens, plataformas, comentários, mapas digitais e narrativas interativas. A prática informacional docente torna-se, assim, prática de letramento ampliado.

A mediação informacional também está relacionada à aprendizagem por investigação. Quando professores propõem pesquisas escolares, projetos interdisciplinares, estudos do meio, análise de dados ou produção de materiais de divulgação científica, eles colocam os estudantes em contato com problemas informacionais concretos. Nessas situações, os estudantes precisam decidir onde buscar, como selecionar, como registrar, como citar, como sintetizar e como apresentar informações. A qualidade dessas experiências depende da mediação docente, pois pesquisas escolares sem orientação tendem a resultar em cópia, superficialidade ou simples colagem de conteúdos digitais.

A competência digital dos estudantes, prevista em referenciais curriculares contemporâneos, não se desenvolve apenas pelo uso frequente de dispositivos. Vuorikari, Kluzer e Punie (2022) destacam, no DigComp 2.2, dimensões como literacia de informação e dados, comunicação, criação de conteúdo, segurança e resolução de problemas. Essas dimensões dialogam com a Educação Básica brasileira quando se considera a necessidade de formar sujeitos capazes de atuar criticamente em ambientes digitais. Professores, entretanto, precisam dominar práticas informacionais para promover tais aprendizagens de modo intencional.

A Inteligência Artificial (IA) generativa acrescenta novos desafios à mediação docente. Documentos recentes da UNESCO (2023) ressaltam a necessidade de uso ético, crítico e regulado dessas tecnologias em educação e pesquisa. Para professores da Educação Básica, isso implica orientar estudantes sobre autoria, verificação de informações, vieses, privacidade, limites da automação textual e responsabilidade no uso de ferramentas digitais. A prática informacional docente passa a incluir a avaliação de respostas produzidas por sistemas automatizados, a comparação com fontes confiáveis e a discussão sobre o que significa aprender, escrever e pesquisar em ambientes mediados por algoritmos.

A mediação informacional, portanto, não é um complemento da aula, mas parte da própria organização do ensino. Professores que ensinam estudantes a pesquisar, avaliar e produzir informações estão formando capacidades intelectuais fundamentais para a cidadania. Em uma sociedade marcada por excesso de dados, disputas narrativas e plataformas opacas, a escola precisa assumir a formação informacional como responsabilidade curricular. Essa tarefa exige formação docente, tempo pedagógico e integração

entre biblioteca escolar, coordenação pedagógica, professores e políticas públicas.

#### **4.5. Plataformização, Dados Educacionais e Ética Informacional**

A expansão de plataformas digitais na educação altera as práticas informacionais docentes porque modifica as infraestruturas por meio das quais conteúdos são buscados, organizados, compartilhados e avaliados. Plataformas educacionais oferecem ambientes de gestão de aprendizagem, bibliotecas digitais, recursos adaptativos, sistemas de avaliação, comunicação com famílias e monitoramento de desempenho. Embora possam apoiar o trabalho pedagógico, elas também introduzem novas formas de dependência tecnológica, coleta de dados, padronização e governança algorítmica.

Van Dijck, Poell e De Waal (2018) argumentam que a sociedade de plataformas reorganiza relações sociais por meio de mecanismos de dataficação, mercantilização e seleção algorítmica. No campo educacional, Williamson, Eynon e Potter (2020) mostram que a pandemia ampliou a presença de soluções tecnológicas privadas e acelerou debates sobre dados educacionais. Para professores, isso significa que práticas informacionais ocorrem em ecossistemas nos quais escolhas pedagógicas podem ser condicionadas por interfaces, rankings, recomendações automáticas e métricas de engajamento.

A ética informacional torna-se, portanto, uma dimensão indispensável da docência digital. Professores lidam com dados de estudantes, imagens, produções autorais, registros de aprendizagem, comunicações familiares e informações sensíveis. O

uso de plataformas exige compreender termos de uso, políticas de privacidade, armazenamento de dados, possibilidades de exposição e limites de compartilhamento. Ainda que nem sempre caiba ao professor decidir institucionalmente quais plataformas serão adotadas, sua prática cotidiana deve incorporar cuidados com privacidade, consentimento, autoria e segurança.

A plataformização também impacta a autonomia docente. Recursos digitais prontos podem facilitar o planejamento, mas também induzir sequências fechadas, avaliações padronizadas e conteúdos alinhados a lógicas comerciais. Selwyn (2016) alerta que tecnologias educacionais devem ser analisadas criticamente, considerando interesses econômicos, políticos e culturais. Essa crítica não implica rejeição das tecnologias, mas recusa de uma adoção acrítica. O professor precisa compreender que toda plataforma carrega concepções de aprendizagem, dados, participação e controle.

A mediação docente pode contrapor-se à plataformização acrítica quando transforma plataformas em objetos de análise e não apenas em meios de entrega de atividades. Em vez de usar ambientes digitais apenas para disponibilizar tarefas, professores podem discutir com estudantes como informações circulam, como algoritmos recomendam conteúdos, como dados são coletados e como a visibilidade é organizada. Essa abordagem aproxima educação digital, cidadania e letramento informacional.

A ética informacional também envolve direitos autorais e autoria. A facilidade de copiar, remixar e compartilhar conteúdos digitais aumenta a necessidade de discutir licenças, citações, uso de imagens, paráfrase, plágio e produção colaborativa. Professores precisam ser formados para orientar essas práticas, pois a autoria

estudantil no digital exige critérios explícitos. A ausência de orientação tende a naturalizar a cópia ou, no extremo oposto, a punir estudantes sem ensiná-los a produzir academicamente e eticamente.

A Inteligência Artificial generativa complexifica ainda mais esse quadro. A produção automatizada de textos, imagens, códigos e respostas pode apoiar atividades pedagógicas, mas também produzir informações imprecisas, vieses e falsas referências. UNESCO (2023) recomenda que sistemas de inteligência artificial em educação sejam tratados com cautela, regulação, transparência e foco nos direitos humanos. Para professores, isso significa desenvolver práticas informacionais capazes de verificar, contextualizar e problematizar conteúdos gerados automaticamente. A questão pedagógica não é apenas permitir ou proibir ferramentas, mas ensinar critérios de uso responsável.

**Quadro 5** - Riscos e possibilidades da plataformização para práticas informacionais docentes

<b>Aspecto</b>	<b>Possibilidades pedagógicas</b>	<b>Riscos informacionais e éticos</b>	<b>Mediação necessária</b>
Plataformas de aprendizagem	Organização de atividades, comunicação e acompanhamento	Dependência técnica, padronização e coleta de dados	Avaliar finalidade, privacidade e pertinência pedagógica
Repositórios digitais	Ampliação do acesso a materiais	Qualidade desigual e excesso de recursos	Curadoria docente crítica

Sistemas adaptativos	Personalização de trajetórias	Redução da aprendizagem a métricas	Combinar dados com avaliação pedagógica qualitativa
Redes sociais	Divulgação, colaboração e participação	Desinformação, exposição e dispersão	Educação midiática e critérios de fonte
Inteligência artificial generativa	Apoio à criação, revisão e planejamento	Erros, vieses, plágio e falsas referências	Verificação, transparência e uso ético
Dados educacionais	Diagnóstico e acompanhamento	Vigilância e uso indevido de informações	Proteção de dados e governança institucional

**Fonte:** Elaboração da própria autora (2026).

O Quadro 5 evidencia que a plataformização não pode ser analisada de modo dicotômico. Plataformas podem apoiar organização pedagógica e ampliar repertórios, mas também podem intensificar vigilância, dependência e padronização. A diferença está nas condições de uso, na governança institucional e na mediação docente. Por isso, práticas informacionais críticas exigem que professores compreendam não apenas conteúdos digitais, mas também infraestruturas, dados, algoritmos e interesses que organizam a circulação da informação.

#### **4.6. Formação Docente e Condições Institucionais para Práticas Informacionais Qualificadas**

A literatura revisada converge na ideia de que práticas informacionais docentes qualificadas dependem de formação continuada, mas não apenas dela. A formação é condição

necessária, porém insuficiente se não estiver acompanhada de infraestrutura, suporte técnico, tempo de planejamento, cultura colaborativa e políticas institucionais coerentes. Ertmer (1999) já demonstrava que barreiras externas e internas interferem na integração de tecnologias. No contexto atual, essas barreiras incluem conectividade instável, excesso de plataformas, baixa interoperabilidade, falta de suporte, sobrecarga docente e ausência de diretrizes claras para uso ético de dados.

A formação inicial de professores também precisa incorporar de modo mais consistente o debate sobre práticas informacionais. Muitas licenciaturas ainda tratam tecnologias educacionais como disciplina isolada ou como conjunto de ferramentas, sem integrá-las às didáticas específicas, ao estágio, à pesquisa e à produção de materiais. O modelo TPACK sugere que a integração deve ocorrer na relação entre conteúdo, pedagogia e tecnologia (Mishra; Koehler, 2006). Isso significa que futuros professores precisam aprender a selecionar informações digitais para ensinar matemática, história, ciências, língua portuguesa, artes ou geografia, considerando os modos específicos de produção de conhecimento em cada área.

A formação continuada, por sua vez, deve valorizar problemas reais do cotidiano escolar. Oficinas rápidas sobre aplicativos podem ter utilidade pontual, mas raramente transformam práticas informacionais se não forem articuladas a projetos pedagógicos, acompanhamento e reflexão coletiva. Tondeur *et al.* (2017) mostram que a preparação de professores para integrar tecnologias exige experiências autênticas, reflexão sobre crenças, modelos de uso, colaboração e alinhamento institucional. A formação precisa envolver análise de fontes, produção de sequências didáticas,

curadoria coletiva, discussão sobre avaliação digital, proteção de dados e mediação da pesquisa escolar.

A colaboração entre professores é uma dimensão importante das práticas informacionais. Grupos de docentes compartilham materiais, recomendações, experiências, dúvidas e soluções. Essas redes podem ampliar repertórios e reduzir isolamento profissional, mas também podem disseminar materiais de baixa qualidade quando não há critérios de avaliação. A cultura colaborativa precisa ser acompanhada de práticas de validação, autoria e contextualização. Compartilhar um recurso não deve significar replicá-lo sem análise, mas discutir suas condições de uso.

A gestão escolar também desempenha papel relevante. Coordenações pedagógicas podem criar espaços de curadoria coletiva, organizar bancos de recursos avaliados, promover estudos sobre cultura digital, orientar práticas de proteção de dados e articular projetos interdisciplinares. Bibliotecas escolares e profissionais da informação, quando presentes, podem contribuir para formar estudantes e professores em pesquisa, citação, avaliação de fontes e uso ético da informação. A mediação informacional, portanto, não deve ser responsabilidade isolada de professores individualmente considerados.

A política pública precisa reconhecer essas dimensões. Investimentos em dispositivos e plataformas são insuficientes se não forem acompanhados por formação crítica, infraestrutura estável, suporte técnico e valorização do trabalho docente. Nóvoa e Alvim (2021) argumentam que o período pós-pandemia exige repensar a escola e a profissão docente, evitando soluções simplistas baseadas apenas na digitalização. A qualificação das práticas informacionais

docentes depende de condições materiais e simbólicas para que professores possam exercer julgamento profissional.

**Quadro 6** - Condições para fortalecimento das práticas informacionais docentes

<b>Nível</b>	<b>Condição necessária</b>	<b>Contribuição esperada</b>
Professor	Formação em avaliação de fontes, curadoria, autoria e ética digital	Ampliação da autonomia informacional e pedagógica
Escola	Tempo de planejamento, cultura colaborativa e suporte técnico	Redução do imprevisto e fortalecimento de práticas coletivas
Gestão pedagógica	Orientações sobre plataformas, dados, direitos autorais e recursos	Coerência institucional e segurança informacional
Biblioteca escolar	Apoio à pesquisa, letramento informacional e mediação de fontes	Integração entre currículo e práticas de investigação
Rede de ensino	Infraestrutura, conectividade, formação continuada e diretrizes éticas	Sustentabilidade das práticas digitais
Políticas públicas	Investimento, regulação, avaliação e proteção de dados	Equidade e governança democrática da educação digital

**Fonte:** Elaboração da própria autora (2026).

O Quadro 6 demonstra que práticas informacionais docentes não dependem exclusivamente de disposição individual. Elas se sustentam em ecossistemas institucionais. Quando professores recebem formação, mas não possuem tempo de planejamento ou

conectividade adequada, suas práticas permanecem limitadas. Quando há plataformas, mas não há orientação ética, aumentam riscos de exposição e uso inadequado de dados. Quando há materiais digitais, mas não há curadoria, ocorre dispersão. Assim, a melhoria das práticas informacionais exige ação articulada entre professor, escola, rede e política pública.

#### **4.7. Síntese Analítica dos Achados da Revisão**

A revisão bibliográfica permite afirmar que as práticas informacionais de professores da Educação Básica no contexto digital são constituídas por quatro movimentos interdependentes. O primeiro é o movimento de acesso e busca, relacionado à capacidade de localizar fontes, recursos e dados em ambientes digitais. O segundo é o movimento de avaliação, no qual professores atribuem confiabilidade, pertinência e legitimidade às informações. O terceiro é o movimento de transformação pedagógica, que envolve curadoria, adaptação, autoria e produção de materiais. O quarto é o movimento de mediação, por meio do qual professores orientam estudantes a se relacionarem criticamente com a informação.

Esses movimentos não são lineares. Na prática cotidiana, professores buscam enquanto avaliam, avaliam enquanto adaptam, adaptam enquanto mediam e mediam enquanto aprendem com os estudantes. A prática informacional docente é dinâmica, recursiva e contextual. Essa característica reforça a inadequação de modelos formativos baseados apenas em listas de habilidades técnicas. Embora habilidades sejam importantes, elas precisam ser mobilizadas em situações pedagógicas complexas, nas quais

decisões envolvem conteúdo, método, tecnologia, linguagem, ética e contexto.

A literatura também mostra que o contexto digital amplia a responsabilidade epistemológica da escola. Em sociedades marcadas por desinformação, polarização e excesso de conteúdos, a escola precisa ensinar como se produz conhecimento confiável. Isso não significa transformar todos os estudantes em especialistas, mas desenvolver disposições investigativas: perguntar, comparar, justificar, citar, revisar, dialogar e reconhecer limites. Professores são mediadores centrais desse processo, mas precisam ser apoiados institucionalmente.

Outro achado importante é que a competência digital docente deve ser compreendida como competência informacional ampliada. Modelos como DigCompEdu e TPACK são úteis, mas tornam-se mais robustos quando articulados à Ciência da Informação. A competência digital do professor inclui selecionar plataformas e recursos, mas também avaliar fontes, compreender práticas de dados, reconhecer regimes de autoridade, orientar pesquisa escolar, discutir autoria e mediar informação. Assim, práticas informacionais constituem uma camada transversal da docência digital.

A revisão indica ainda que a plataformização educacional cria ambiguidades. Por um lado, plataformas podem ampliar acesso, facilitar organização e diversificar recursos. Por outro, podem intensificar dependência, vigilância, padronização e opacidade algorítmica. A resposta não está na rejeição abstrata nem na adesão acrítica, mas na construção de governança educacional democrática, formação docente crítica e práticas de mediação que tornem as plataformas analisáveis. Professores precisam

compreender as plataformas como ambientes sociotécnicos, e não como ferramentas neutras.

Por fim, os achados apontam que práticas informacionais docentes são também práticas de cidadania. Ao selecionar fontes, discutir evidências, orientar pesquisa e problematizar plataformas, professores contribuem para formar sujeitos capazes de participar criticamente da vida pública digital. Essa dimensão amplia o sentido pedagógico do tema. Não se trata apenas de melhorar aulas com tecnologia, mas de formar estudantes para viver, aprender, argumentar e agir em uma sociedade informacionalmente complexa.

## **5. CONCLUSÃO**

Este artigo teve como objetivo analisar as práticas informacionais de professores da Educação Básica no contexto digital, articulando contribuições da Ciência da Informação, da Educação e dos estudos sobre competência digital docente. A revisão bibliográfica demonstrou que tais práticas não podem ser compreendidas como simples uso instrumental de tecnologias. Elas envolvem busca, avaliação, curadoria, recontextualização, produção, compartilhamento, mediação e uso ético de informações em ambientes sociotécnicos.

A análise do trabalho permitiu responder ao problema proposto ao evidenciar que as práticas informacionais docentes se constituem na interseção entre cultura digital, trabalho pedagógico, condições institucionais e disputas sobre autoridade informacional. Professores atuam como mediadores que transformam informações disponíveis em experiências de aprendizagem, mas essa atuação depende de

formação, infraestrutura, tempo de planejamento, apoio institucional e políticas de proteção de dados. A qualidade da prática informacional docente, portanto, não pode ser atribuída apenas à iniciativa individual do professor.

Os objetivos específicos também foram contemplados, pois o artigo discutiu o conceito de práticas informacionais e sua pertinência para compreender a docência; relacionou letramento informacional, letramentos digitais e competência digital docente; examinou dimensões de busca, avaliação, curadoria, produção e mediação; identificou desafios institucionais, éticos e formativos; e apresentou quadros analíticos que podem orientar pesquisas futuras, programas de formação e práticas escolares.

Como contribuição teórica, o estudo propõe compreender as práticas informacionais docentes como práticas sociotécnicas de mediação pedagógica. Essa formulação integra a perspectiva social da informação, a preocupação educacional com aprendizagem e a crítica contemporânea à plataformização. Com isso, o artigo busca superar abordagens que reduzem a educação digital ao treinamento em ferramentas e reforça a necessidade de discutir critérios de confiabilidade, autoria, ética, dados, algoritmos, currículo e desigualdades.

Como contribuição prática, o artigo oferece matrizes de análise para curadoria de recursos digitais, identificação de dimensões das práticas informacionais, avaliação de riscos da plataformização e planejamento de condições institucionais. Esses quadros podem ser utilizados em formações continuadas, reuniões pedagógicas, projetos de biblioteca escolar, elaboração de políticas de tecnologia

educacional e pesquisas empíricas com professores da Educação Básica.

A principal limitação do estudo é seu caráter bibliográfico, por não realizar pesquisa de campo, o artigo não descreve práticas de professores em redes ou escolas específicas. As categorias apresentadas devem ser compreendidas como síntese interpretativa da literatura e como hipótese analítica para investigações futuras. Estudos empíricos poderão aprofundar como professores de diferentes etapas, áreas, regiões e redes constroem práticas informacionais em seus cotidianos, bem como poderão comparar condições de trabalho, infraestrutura e formação.

Sugere-se que pesquisas futuras investiguem práticas informacionais docentes por meio de entrevistas, observações, análise de materiais produzidos por professores, estudos de caso em escolas e pesquisas colaborativas. Também é relevante examinar o papel das bibliotecas escolares, das coordenações pedagógicas e das redes de formação na qualificação da mediação informacional. Outro campo emergente refere-se ao uso de inteligência artificial generativa por professores e estudantes, especialmente no que diz respeito à autoria, verificação, avaliação, privacidade e reconfiguração das práticas de pesquisa escolar.

Portanto, conclui-se que fortalecer as práticas informacionais de professores da Educação Básica é uma condição para uma educação digital crítica, democrática e pedagogicamente consistente. Em um contexto marcado por excesso de informação, plataformas, algoritmos e disputas sobre conhecimento, o professor permanece insubstituível como mediador crítico. A escola que pretende formar sujeitos capazes de viver na cultura digital precisa

reconhecer que a prática informacional docente é parte central da qualidade educacional contemporânea.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 maio 2026.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, London, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>. Acesso em: 23 maio 2026.

BUCKINGHAM, David. **The media education manifesto**. Cambridge: Polity Press, 2019.

CARRILLO, Carmen; FLORES, Maria Assunção. COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices. **European Journal of Teacher Education**, London, v. 43, n. 4, p. 466-487, 2020. DOI: [02619768.2020.1821184](https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821184). Acesso em: 23 maio 2026.

CETIC.BR. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2023**. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2024. Disponível em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/educacao/>. Acesso em: 23 maio 2026.

DUDZIAK, Elisabeth Adriana. Information literacy: princípios, filosofia e prática. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 32, n. 1, p. 23-35,

2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-19652003000100003>. Acesso em: 23 maio 2026.

ERTMER, Peggy A. Addressing first- and second-order barriers to change: strategies for technology integration. **Educational Technology Research and Development**, Washington, DC, v. 47, n. 4, p. 47-61, 1999. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF02299597>. Acesso em: 23 maio 2026.

ERTMER, Peggy A.; OTTENBREIT-LEFTWICH, Anne T. Teacher technology change: how knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. **Journal of Research on Technology in Education**, Philadelphia, v. 42, n. 3, p. 255-284, 2010. DOI: [15391523.2010.10782551](https://doi.org/10.10782551). Acesso em: 23 maio 2026.

FALLOON, Garry. From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency framework. **Educational Technology Research and Development**, New York, v. 68, p. 2449-2472, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09767-4>. Acesso em: 23 maio 2026.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. **Letramento informacional: pesquisa, reflexão e aprendizagem**. Brasília, DF: Faculdade de Ciência da Informação, Universidade de Brasília, 2012. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/>. Acesso em: 23 maio 2026.

GOMES, Henriette Ferreira. A dimensão dialógica, estética, formativa e ética da mediação da informação. **Informação & Informação**, Londrina, v. 19, n. 2, p. 46-59, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/19994>. Acesso em: 23 maio 2026.

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barb; TRUST, Torrey; BOND, Aaron. The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Review**, Boulder, 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 23 maio 2026.

KÖNIG, Johannes; JÄGER-BIELA, Daniela J.; GLAUTSCH, Nina. Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. **European Journal of Teacher Education**, London, v. 43, n. 4, p. 608-622, 2020. DOI: [02619768.2020.1809650](https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650). Acesso em: 23 maio 2026.

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

LLOYD, Annemaree. **Information literacy landscapes: information literacy in education, workplace and everyday contexts**. Oxford: Chandos Publishing, 2010.

MISHRA, Punya; KOEHLER, Matthew J. Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. **Teachers College Record**, New York, v. 108, n. 6, p. 1017-1054, 2006. DOI: [j.1467-9620.2006.00684.x](https://doi.org/10.1177/0161467206287492). Acesso em: 23 maio 2026.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Os professores depois da pandemia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, e249236, 2021. DOI: [ES.249236](https://doi.org/10.1590/ES.249236). Acesso em: 23 maio 2026.

REDECKER, Christine. **European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu**. Luxembourg:

Publications Office of the European Union, 2017.  
DOI: <https://doi.org/10.2760/159770>. Acesso em: 23 maio 2026.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SAVOLAINEN, Reijo. Everyday life information seeking: approaching information seeking in the context of way of life. **Library & Information Science Research**, Norwood, v. 17, n. 3, p. 259-294, 1995.  
DOI: [https://doi.org/10.1016/0740-8188\(95\)90048-9](https://doi.org/10.1016/0740-8188(95)90048-9). Acesso em: 23 maio 2026.

SELWYN, Neil. **Education and technology: key issues and debates**. 2. ed. London: Bloomsbury Academic, 2016.

SILVA, Ketia Kellen Araújo da; BEHAR, Patricia Alejandra. Competências digitais na educação: uma discussão acerca do conceito. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, e209940, 2019.  
DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698209940>. Acesso em: 23 maio 2026.

TALJA, Sanna; TUOMINEN, Kimmo; SAVOLAINEN, Reijo. "Isms" in information science: constructivism, collectivism and constructionism. **Journal of Documentation**, Bingley, v. 61, n. 1, p. 79-101, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1108/00220410510578023>. Acesso em: 23 maio 2026.

TONDEUR, Jo; VAN BRAAK, Johan; ERTMER, Peggy A.; OTTENBREIT-LEFTWICH, Anne. Understanding the relationship between teachers' pedagogical beliefs and technology use in education: a systematic review of qualitative evidence. **Educational Technology Research and Development**, New York, v. 65, p. 555-575, 2017.

DOI: <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9481-2>. Acesso em: 23 maio 2026.

UNESCO. **Guidance for generative AI in education and research.**

Paris: UNESCO, 2023. DOI: <https://doi.org/10.54675/EWZM9535>.

Acesso em: 23 maio 2026.

VAN DEURSEN, Alexander J. A. M.; VAN DIJK, Jan A. G. M. The digital divide shifts to differences in usage. **New Media & Society**, London,

v. 16, n. 3, p. 507-526, 2014.

DOI: <https://doi.org/10.1177/1461444813487959>. Acesso em: 23 maio

2026.

VAN DIJCK, José; POELL, Thomas; DE WAAL, Martijn. **The platform society: public values in a connective world.** Oxford: Oxford

University Press, 2018. DOI: [9780190889760.001.0001](https://doi.org/10.1017/9780190889760.001.0001). Acesso em: 23

maio 2026.

VUORIKARI, Riina; KLUZER, Stefano; PUNIE, Yves. **DigComp 2.2: the digital competence framework for citizens: with new examples of**

**knowledge, skills and attitudes.** Luxembourg: Publications Office

of the European Union, 2022. DOI: <https://doi.org/10.2760/115376>.

Acesso em: 23 maio 2026.

WILSON, Thomas Daniel. Models in information behaviour research. **Journal of Documentation**, Bingley, v. 55, n. 3, p. 249-270,

1999. DOI: <https://doi.org/10.1108/EUM0000000007145>. Acesso em: 23

maio 2026.

WILLIAMSON, Ben; EYNON, Rebecca; POTTER, John. Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance

education during the coronavirus emergency. **Learning, Media and**

**Technology**, London, v. 45, n. 2, p. 107-114, 2020. DOI: [17439884.2020.1761641](https://doi.org/10.17439884.2020.1761641). Acesso em: 23 maio 2026.

---

<sup>1</sup> Doutora em Ciências da Educação pela Educaler University (Flórida - USA). Professora pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5540278304227548>. Orcid:

<https://orcid.org/0009-0002-7679-3222>. E-mail: [acesse o artigo](#)

[original para visualizar o e-mail](#)