

TECNOLOGIAS DIGITAIS E ACEITAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO EDUCACIONAL

DIGITAL TECHNOLOGIES AND TEACHER ACCEPTANCE IN THE
EDUCATIONAL CONTEXT

Ciências Humanas • 18/08/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/787022151](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/787022151)

Fernanda Maria Teodoro Pimenta¹

RESUMO

A relação entre docência e tecnologias digitais não se resume ao domínio de plataformas, ambientes. A relação entre docência e tecnologias digitais não se resume ao domínio de plataformas, ambientes virtuais ou sistemas inteligentes, pois envolve modos de ensinar, culturas escolares, disputas institucionais e condições concretas para que a inovação deixe de ser apenas promessa. Com base nas contribuições de Espíndola et al. (2020), Bacich (2017), Costa, Duqueviz e Pedroza (2015), Santos e Arruda (2019), Nunes e Lima (2021) e Carvalho e Petrolí Neto (2019), este estudo voltou-se à compreensão da aceitação docente das tecnologias digitais no contexto educacional, considerando práticas pedagógicas, resistências e condições de uso desses recursos. A pesquisa assumiu caráter bibliográfico, abordagem qualitativa e orientação interpretativa, apoiando-se em produções acadêmicas sobre Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), Inteligência Artificial (IA), cultura escolar, metodologias ativas, reorganização curricular e trabalho docente. A análise indicou que a integração tecnológica se tornou mais consistente quando vinculada ao planejamento pedagógico, à mediação docente, à formação continuada, ao apoio institucional e à participação dos professores nas decisões escolares. As resistências identificadas não corresponderam necessariamente à rejeição da inovação, mas estiveram associadas à insegurança, à sobrecarga, à ausência de preparo e às fragilidades estruturais das instituições. Concluiu-se que o uso pedagógico das tecnologias digitais dependeu de práticas contextualizadas, decisões compartilhadas e leitura crítica dos efeitos tecnológicos sobre a docência, superando a ideia de que a simples presença de ferramentas digitais produz transformação educativa.

Palavras-chave: Aceitação Docente; Cultura Escolar; Práticas Pedagógicas; Tecnologias Digitais.

ABSTRACT

The relationship between teaching and digital technologies is not limited to the mastery of platforms, virtual environments or intelligent systems, since it involves ways of teaching, school cultures, institutional disputes and concrete conditions for innovation to move beyond mere promise. Based on the contributions of Espíndola et al. (2020), Bacich (2017), Costa, Duqueviz and Pedroza (2015), Santos and Arruda (2019), Nunes and Lima (2021), and Carvalho and Petrolí Neto (2019), this study focused on understanding teacher acceptance of digital technologies in the educational context, considering pedagogical practices, resistance and conditions for using these resources. The research was bibliographic in nature, with a qualitative approach and interpretative orientation, supported by academic productions on Digital Information and Communication Technologies (DICT), Artificial Intelligence (AI), school culture, active methodologies, curriculum reorganization and teaching work. The analysis indicated that technological integration became more consistent when linked to pedagogical planning, teacher mediation, continuing education, institutional support and teacher participation in school decisions. The resistance identified did not necessarily correspond to rejection of innovation, but was associated with insecurity, overload, lack of preparation and structural weaknesses in institutions. It was concluded that the pedagogical use of digital technologies depended on contextualized practices, shared decisions and a critical reading of technological effects on teaching, overcoming the idea that the mere presence of digital tools produces educational transformation.

Keywords: Digital Technologies; Pedagogical Practices; School Culture; Teacher Acceptance.

1. INTRODUÇÃO

Longe de representar apenas modernização do ambiente escolar, a presença de plataformas, ambientes virtuais, recursos multimídia, Inteligência Artificial (IA) e outros dispositivos digitais modifica rotinas, tensiona práticas já consolidadas e amplia os debates sobre o lugar da tecnologia na educação. Esses recursos podem favorecer planejamento, interação e acompanhamento da aprendizagem, mas não asseguram, por si mesmos, mudanças pedagógicas efetivas. A questão central está no modo como são apropriados pelos professores e nas condições em que passam a adquirir sentido formativo.

A escola não recebe as tecnologias digitais em espaço neutro. Cada instituição possui formas próprias de organização, ritmos de trabalho, limites estruturais, práticas pedagógicas acumuladas e modos específicos de lidar com mudanças. Por isso, a integração tecnológica precisa considerar a cultura escolar, os sujeitos envolvidos e as condições concretas que sustentam ou dificultam o uso pedagógico desses recursos.

No trabalho docente, a tecnologia passa a ter relevância quando se vincula ao planejamento e aos objetivos de aprendizagem. Ferramentas digitais utilizadas sem finalidade clara tendem a repetir práticas tradicionais em novos suportes, sem alterar a qualidade das experiências educativas. A contribuição pedagógica aparece quando o professor seleciona recursos, organiza estratégias, acompanha

percursos e relaciona as ferramentas às necessidades reais dos estudantes.

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) também modificam formas de acesso ao conhecimento, de comunicação e de participação social. Estudantes convivem com linguagens digitais em diferentes espaços, mas essa familiaridade não significa aprendizagem escolar. Cabe à escola transformar experiências dispersas com mídias, plataformas e dispositivos em situações formativas orientadas, críticas e vinculadas ao currículo.

A entrada das tecnologias digitais na escola não encontra professores diante de uma escolha simples entre aceitar ou recusar ferramentas. Antes disso, coloca em evidência trajetórias formativas, condições de trabalho, experiências anteriores, inseguranças, expectativas institucionais e modos de compreender o ensino. Com a ampliação da IA em propostas educacionais, essa tensão torna-se ainda mais evidente, pois surgem questionamentos sobre mediação pedagógica, autonomia docente e responsabilidade ética no uso das tecnologias.

Este estudo tem como objetivo analisar a aceitação docente das tecnologias digitais no contexto educacional, considerando práticas pedagógicas, resistências e condições para o uso pedagógico desses recursos. A pesquisa parte da compreensão de que a integração tecnológica envolve cultura escolar, currículo, formação, colaboração e apoio institucional, não se restringindo à presença de equipamentos, plataformas ou sistemas digitais.

O percurso textual acompanha esse movimento em duas direções complementares. Inicialmente, são discutidas as relações entre

tecnologias digitais, cultura escolar e práticas pedagógicas, com atenção ao planejamento, à mediação e à coerência curricular. Depois, a análise concentra-se na aceitação docente, nas resistências e nas condições necessárias ao uso pedagógico das tecnologias, tratando a inovação como construção formativa situada, e não como resposta automática aos desafios educacionais.

2. TECNOLOGIAS DIGITAIS, CULTURA ESCOLAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Tecnologias digitais não entram na escola apenas como equipamentos, plataformas ou programas incorporados à rotina da sala de aula. Junto com elas, deslocam-se formas de ensinar, modos de organizar o tempo pedagógico, expectativas sobre a aprendizagem, decisões de gestão e concepções sobre o lugar do professor. Pela análise de Espíndola et al. (2020), a integração das TDIC precisa dialogar com a cultura escolar e com a cultura da escola, pois cada instituição possui ritmos, práticas, relações e modos próprios de funcionamento.

A partir desse ponto, compreende-se por que a disponibilidade de recursos tecnológicos nem sempre resulta em mudança pedagógica efetiva. Bacich (2017) relaciona a integração das tecnologias digitais a metodologias, planejamento, reorganização dos espaços e novas formas de participação dos estudantes. Assim, o valor do recurso digital não está em sua presença material, mas na maneira como o professor estrutura a aula, propõe experiências, acompanha percursos e articula a tecnologia aos objetivos de aprendizagem.

Essa discussão ganha maior amplitude quando as TDIC são entendidas como instrumentos de mediação, e não como simples ferramentas de apoio. Costa, Duqueviz e Pedroza (2015) indicam que esses recursos participam das mudanças nas interações sociais e nos modos de acesso ao conhecimento, embora ainda sejam pouco explorados no espaço escolar. Desse modo, a escola recebe estudantes habituados a práticas digitais, mas precisa transformar esse repertório em experiências formativas, planejadas e pedagogicamente orientadas.

A distância entre cultura digital e cultura escolar aparece, com frequência, quando soluções tecnológicas são pensadas fora do ambiente da escola. Espíndola et al. (2020, p. 192) afirmam que “comumente as ‘soluções’ tecnológicas são pensadas em contexto fora do ambiente escolar, chegando como pacotes prontos e formatados”. Essa crítica mostra que a integração das TDIC não pode ser reduzida à adoção de produtos externos, pois a escola precisa participar das decisões sobre aquilo que será incorporado ao seu trabalho pedagógico.

A participação da escola nesse processo se relaciona diretamente com as práticas pedagógicas. Bacich (2017) defende metodologias ativas capazes de envolver os estudantes como sujeitos do processo, e não apenas como espectadores. Nessa perspectiva, tecnologias digitais podem ampliar estratégias de ensino quando associadas a projetos, rotação por estações, aula invertida, atividades colaborativas e propostas que permitam diferentes formas de aprender. O centro da mudança, portanto, não está na tela, mas na organização didática que dá sentido ao uso do recurso.

Ao considerar a tecnologia como mediação, Costa, Duquevitz e Pedroza (2015) deslocam o debate do domínio técnico para as relações entre sujeito, cultura e aprendizagem. Para as autoras, as TDIC participam das formas contemporâneas de comunicação, socialização e acesso à informação, podendo favorecer maneiras distintas de conhecer e fazer. Esse entendimento aproxima as tecnologias digitais das práticas pedagógicas, pois aprender com esses recursos envolve interação, linguagem, pesquisa, colaboração e produção de sentidos.

A articulação entre tecnologia e cultura escolar também envolve resistências, limites institucionais e condições de infraestrutura. Espíndola et al. (2020) identificam que professores e gestores associam a integração das TDIC a políticas de infraestrutura, gestão educacional, percepções sobre potencialidades pedagógicas e compreensão do papel docente. Com isso, a tecnologia deixa de ser vista como escolha individual do professor e passa a ser analisada como parte de uma estrutura maior, atravessada por decisões políticas, administrativas e pedagógicas.

Bacich (2017) reforça essa leitura ao indicar que a integração das tecnologias digitais ao currículo solicita reflexão sobre diferentes fatores, entre eles o papel do professor, o papel dos alunos, a avaliação, a organização do espaço, a gestão escolar e a cultura da escola. A autora afirma que “A utilização de metodologias ativas de forma integrada ao currículo exige reflexão sobre alguns fatores fundamentais” (BACICH, 2017, p. 37). A integração, portanto, exige análise do contexto e não apenas domínio operacional de ferramentas.

Esse contexto se torna ainda mais importante quando se observa que estudantes e professores ocupam posições diferentes diante das tecnologias. Costa, Duqueviz e Pedroza (2015) assinalam que os jovens costumam utilizar dispositivos digitais em práticas de comunicação, pesquisa e socialização, mas isso não significa aprendizagem escolar automática. A familiaridade com a tecnologia precisa ser pedagogicamente orientada, pois o uso cotidiano de mídias não garante apropriação crítica, produção de conhecimento ou desenvolvimento de competências escolares.

A cultura da escola, nesse sentido, define possibilidades concretas de uso das tecnologias. Espíndola et al. (2020) mostram que cada instituição apresenta singularidades relacionadas à história, à gestão, aos sujeitos, às famílias, aos projetos existentes e ao modo como os recursos digitais já circulam no cotidiano escolar. Por isso, a mesma plataforma ou ferramenta pode produzir efeitos diferentes em escolas distintas. A integração das TDIC deve partir da leitura dessas singularidades, evitando propostas genéricas que desconsiderem o contexto.

A defesa de propostas contextualizadas aparece também em Bacich (2017), quando a autora afirma que a mudança da cultura escolar não ocorre de maneira súbita. Para ela, a implementação precisa ser sustentada, equilibrada, contextualizada e bem planejada, permitindo avanços progressivos nas formas de ensinar e aprender. Essa compreensão evita tanto o imprevisto quanto a ideia de ruptura imediata, pois reconhece que a transformação pedagógica depende de tempo, formação, acompanhamento e colaboração entre docentes e gestores.

As TDIC, compreendidas como instrumentos culturais, alteram modos de interação e participação no processo educativo. Costa, Duqueviz e Pedroza (2015) afirmam que:

Na contemporaneidade, as TDIC são instrumentos situados na história e na cultura da sociedade, ao menos nas sociedades que introduziram, se apropriaram e se organizaram ao redor das tecnologias digitais para realizar suas atividades produtivas. Para Freitas (2008, 2010), o computador e a internet são objetos culturais da época contemporânea. (COSTA; DUQUEVIZ; PEDROZA, 2015, p. 605).

O entendimento de Costa, Duqueviz e Pedroza (2015) permite compreender que tecnologias digitais não são elementos neutros ou externos à vida social. Elas integram práticas culturais, formas de comunicação e modos de acesso ao conhecimento. No espaço escolar, essa condição amplia a responsabilidade pedagógica, pois o professor precisa transformar instrumentos presentes na sociedade em recursos formativos capazes de favorecer aprendizagem, autoria e participação crítica.

A integração das TDIC também requer que professores e gestores sejam ouvidos nas decisões sobre tecnologias educacionais. Espíndola et al. (2020) defendem processos participativos nos quais os sujeitos da escola deixem de ocupar o lugar de consumidores passivos e passem a contribuir para a criação, adaptação e avaliação dos recursos. Essa perspectiva fortalece a cultura escolar

democrática, pois aproxima as tecnologias das necessidades reais das práticas pedagógicas e dos desafios vividos pela comunidade escolar.

No planejamento das aulas, Bacich (2017) relaciona tecnologias digitais à personalização do ensino, ao engajamento dos estudantes e à diversificação das estratégias metodológicas. A autora observa que os alunos não aprendem do mesmo modo, no mesmo ritmo e ao mesmo tempo, razão pela qual propostas com recursos digitais podem favorecer percursos mais flexíveis. Essa contribuição, no entanto, depende de planejamento docente, clareza de metas e articulação entre momentos presenciais, atividades on-line e acompanhamento da aprendizagem.

A mediação tecnológica, por fim, precisa ser pensada de modo crítico para não reforçar desigualdades nem reproduzir práticas tradicionais em novos suportes. Costa, Duqueviz e Pedroza (2015) mostram que o acesso às tecnologias digitais ainda não contempla todos os sujeitos da mesma forma, o que pode produzir exclusão digital e ampliar distinções sociais. Portanto, usar tecnologias na escola pressupõe considerar acesso, intencionalidade pedagógica, formação crítica e condições de participação dos estudantes.

A discussão indica que tecnologias digitais, cultura escolar e práticas pedagógicas não podem ser analisadas separadamente. Na perspectiva de Espíndola et al. (2020), a integração tecnológica ganha consistência quando considera as relações institucionais, os modos de funcionamento da escola, as condições concretas de trabalho e a participação dos sujeitos que compõem a comunidade escolar.

3. ACEITAÇÃO DOCENTE, RESISTÊNCIAS E CONDIÇÕES PARA O USO PEDAGÓGICO DAS TECNOLOGIAS

A aceitação docente das tecnologias digitais não se forma apenas pelo reconhecimento de que esses recursos estão presentes na sociedade. Ela depende das condições concretas de trabalho, da formação recebida, das concepções pedagógicas em circulação e do modo como a escola organiza mudanças em seu cotidiano. Na análise de Santos e Arruda (2019), o avanço tecnológico complexifica a docência porque inclui novas ferramentas, linguagens e exigências no trabalho do professor, sobretudo quando a IA passa a compor propostas educacionais.

Esse cenário torna a aceitação docente menos próxima de uma adesão espontânea e mais relacionada à experiência vivida pelos professores diante das mudanças educacionais. Nunes e Lima (2021) mostram que as TDIC intensificaram desafios já existentes, especialmente no contexto do ensino remoto, quando muitos docentes precisaram reorganizar práticas em curto prazo. A resistência, nesse caso, não pode ser lida como simples recusa individual, pois envolve insegurança, ausência de formação e condições desiguais de acesso.

A reorganização curricular também interfere na maneira como professores aceitam ou rejeitam propostas tecnológicas. Carvalho e Petrolí Neto (2019) apresentam o modelo EDUCAR como experiência construída a partir da revisão de currículos, metodologias ativas, projetos transdisciplinares e colaboração entre docentes. Essa abordagem indica que a aceitação tende a ganhar mais consistência quando a tecnologia não aparece isolada, mas vinculada a uma

proposta educacional mais ampla, com sentido institucional e pedagógico.

Na discussão sobre IA, Santos e Arruda (2019) chamam atenção para os riscos de discursos que anunciam a substituição ou a minimização do trabalho docente. A pergunta sobre o lugar do professor diante de máquinas inteligentes revela tensões que atravessam a aceitação das tecnologias. Quando a inovação é apresentada como ameaça à docência, a tendência é produzir desconfiança; quando é compreendida como apoio ao trabalho pedagógico, abre-se espaço para reflexão crítica e apropriação formativa.

A experiência da pandemia tornou visível que aceitar tecnologias digitais não significa dominar imediatamente plataformas, aplicativos e ambientes virtuais. Nunes e Lima (2021, p. 173) registram “a presença de tensões relatadas pelos docentes que foram abruptamente postos à prática do ensino remoto, a necessidade de domínio de tecnologias específicas”. Essa constatação ajuda a compreender que o professor precisa de tempo, acompanhamento e formação adequada para transformar recursos digitais em prática pedagógica estruturada.

O currículo, por sua vez, atua como eixo de sustentação das mudanças. Carvalho e Petrolí Neto (2019) indicam que a reorganização do modelo EDUCAR considerou o que se ensina, para que se ensina, como se ensina, como os sujeitos se relacionam e como o processo se sustenta institucionalmente. Nessa lógica, a aceitação docente não depende apenas do contato com novas ferramentas, mas da compreensão de como elas se articulam aos

objetivos formativos, às competências e às práticas de aprendizagem.

A presença da IA no campo educacional amplia o debate sobre formação e trabalho docente. Santos e Arruda (2019) observam que o desenvolvimento dessas tecnologias reconfigura práticas e introduz a linguagem de programação, os sistemas inteligentes e a automação no cotidiano escolar. Essa transformação exige que professores compreendam criticamente os usos possíveis dessas ferramentas, sem assumir uma postura de fascínio ingênuo nem de rejeição automática.

As resistências docentes também se relacionam com a forma brusca como muitas mudanças chegam à escola. Nunes e Lima (2021) destacam que, durante o ensino remoto, diversos professores se viram despreparados para conectar a realidade da sala de aula aos estudantes em casa por meio de dispositivos digitais. A dificuldade, portanto, não decorreu apenas do uso técnico das TDIC, mas da necessidade de reconstruir vínculo, mediação, planejamento e avaliação em outro ambiente de interação.

A aceitação de um novo modelo educacional solicita envolvimento coletivo. Carvalho e Petrolí Neto (2019) afirmam que a implantação do EDUCAR envolveu coordenações, Núcleos Docentes Estruturantes e equipes acadêmicas, com flexibilização conforme as especificidades dos cursos. Esse dado evidencia que mudanças pedagógicas ganham maior viabilidade quando não recaem apenas sobre o professor individualmente, mas são assumidas como construção institucional, acompanhada por equipes e ajustada às realidades formativas.

Na leitura de Santos e Arruda (2019), o debate sobre tecnologia precisa ultrapassar a ideia de ferramenta neutra. A IA também se relaciona ao mercado, à mercadoria, à automação e às formas de reorganização social do trabalho. Por isso, a aceitação docente requer criticidade: não basta inserir sistemas digitais no ensino; é necessário discutir seus interesses, seus limites, suas promessas e seus efeitos sobre a autonomia profissional do professor.

A reflexão de Nunes e Lima aprofunda essa questão ao mostrar que a prática docente foi atravessada por instabilidades, imprevistos e exigências inéditas:

A inserção das TDIC de forma estruturada e significativa no ambiente escolar ocorre sem cadência, o que afeta diretamente o fazer docente e as habilidades de manuseio e incorporação crítica do digital em sala de aula, principalmente no formato de ensino remoto. Ao passo que as tecnologias foram sendo incorporadas ao nosso dia a dia, nas mais diversas necessidades e ações, o mesmo poderia ter ocorrido no setor educacional. (NUNES; LIMA, 2021, p. 180).

A passagem de Nunes e Lima (2021) mostra que a aceitação docente não pode ser cobrada sem considerar o modo irregular como as tecnologias foram incorporadas à escola. O professor muitas vezes precisou responder a mudanças aceleradas sem que a instituição tivesse construído, antes, uma cultura digital pedagógica. Assim, a

formação precisa contemplar tanto o domínio de ferramentas quanto a reflexão crítica sobre seus usos didáticos.

Em experiências de reorganização curricular, a formação docente aparece como condição decisiva para a adesão às mudanças. Carvalho e Petroli Neto (2019) assinalam que o modelo EDUCAR será analisado em temas como aceitação docente e discente, capacitação dos professores e construção de um novo currículo. Tal apontamento confirma que a integração tecnológica e metodológica não se encerra na implantação de um modelo; ela exige acompanhamento, escuta, avaliação e ajustes permanentes.

A aceitação das tecnologias também passa pela preservação do lugar formativo do professor. Santos e Arruda (2019) problematizam propostas que sugerem a redução da presença docente diante de sistemas inteligentes, plataformas adaptativas ou mecanismos automatizados de ensino. Essa preocupação é central porque a docência envolve interpretação de contextos, vínculo humano, escolhas pedagógicas, leitura das dificuldades dos estudantes e responsabilidade ética sobre o processo educativo.

Nas práticas remotas, híbridas ou mediadas por TDIC, Nunes e Lima (2021) indicam que a tecnologia viabiliza acesso, amplia estratégias e pode favorecer personalização, mas não garante aprendizagem por si mesma. Os autores observam que muitos docentes buscaram formação em serviço, aprendendo durante a própria experiência. Essa condição reforça a necessidade de políticas formativas contínuas, capazes de apoiar o professor sem transferir a ele, isoladamente, a responsabilidade por mudanças estruturais.

As condições para o uso pedagógico das tecnologias envolvem currículo, gestão, formação, colaboração e avaliação. Carvalho e Petrolí Neto (2019) apontam que o modelo EDUCAR incluiu projetos semestrais, investigação, pesquisa, avaliação processual e trabalho coletivo dos docentes. Esses elementos ajudam a compreender que a aceitação docente se fortalece quando as tecnologias são integradas a práticas colaborativas, com objetivos definidos e espaços institucionais para compartilhamento de experiências.

A discussão permite compreender que a aceitação docente das tecnologias não corresponde a uma adesão automática aos recursos digitais. Na perspectiva de Santos e Arruda (2019), a presença da IA e de outras tecnologias no campo educacional provoca tensões porque reconfigura o trabalho do professor, introduz novas linguagens no cotidiano escolar e exige reflexão crítica sobre os limites, os usos e os sentidos pedagógicos dessas ferramentas.

4. METODOLOGIA

O estudo tomou como base produções acadêmicas voltadas às relações entre tecnologias digitais, cultura escolar, práticas pedagógicas, aceitação docente e condições institucionais de uso das ferramentas tecnológicas na educação. A pesquisa foi bibliográfica, qualitativa e interpretativa, pois trabalhou com conceitos, argumentos e análises já publicados, sem recorrer a entrevistas, questionários ou observação em campo. Marconi e Lakatos (2021) explicam que a pesquisa bibliográfica permite examinar materiais publicados e reunir conhecimentos capazes de fundamentar a discussão de determinado problema.

O material selecionado contemplou artigos relacionados à cultura escolar, às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, às metodologias ativas, à mediação da aprendizagem, à IA, ao trabalho docente, ao ensino remoto, à reorganização curricular e à aceitação docente. A escolha das fontes considerou autoria identificada, disponibilidade integral, procedência acadêmica e relação direta com o tema proposto, evitando textos opinativos ou produções afastadas do foco educacional definido.

A análise do material priorizou a interpretação das contribuições teóricas de cada autor, observando como as tecnologias digitais são relacionadas às práticas escolares, à atuação docente e às condições de uso pedagógico. Esse procedimento permitiu examinar aproximações, limites e tensões presentes na literatura, preservando o foco na aceitação docente das tecnologias digitais no contexto educacional.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise de Espíndola et al. (2020) permitiu compreender que a integração das tecnologias digitais no contexto educacional dependeu menos da presença de equipamentos e mais da forma como a escola reconheceu sua cultura institucional. Muitas propostas chegaram ao ambiente escolar como soluções externas, pouco conectadas às necessidades de professores, gestores e estudantes. Esse resultado indicou que a aceitação das tecnologias começou antes do uso em sala de aula, pois envolveu participação, escuta e leitura das condições concretas de cada instituição.

A partir dessa constatação, práticas pedagógicas mediadas por tecnologias digitais revelaram a necessidade de planejamento e

reorganização didática. A tecnologia não transformou a prática sozinha, nem alterou automaticamente a relação entre ensino e aprendizagem. Bacich (2017) destacou que metodologias ativas, modelos de rotação, aula invertida e propostas colaborativas puderam favorecer maior envolvimento dos estudantes quando integradas ao currículo. Desse modo, a contribuição do recurso digital apareceu quando o professor redefiniu estratégias, propôs percursos variados e acompanhou os processos da turma.

O debate também mostrou que as tecnologias digitais não deveriam ser tratadas apenas como ferramentas operacionais. Nas formas contemporâneas de aprender, interagir e acessar conhecimentos, esses recursos participaram da constituição de novas mediações culturais. Costa, Duqueviz e Pedroza (2015) compreenderam as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação como instrumentos mediadores da aprendizagem, especialmente em contextos marcados pela presença constante de dispositivos, redes e linguagens digitais. Essa leitura ajudou a reconhecer que experiências digitais dos estudantes precisaram ser pedagogicamente orientadas.

Com esse encaminhamento, a cultura escolar apareceu como elemento decisivo para a aceitação docente. Infraestrutura, gestão, percepções sobre potencialidades pedagógicas e compreensão do papel do professor interferiram diretamente na incorporação das tecnologias. Na análise de Espíndola et al. (2020), essas dimensões fizeram parte das condições que aproximaram ou afastaram as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação das práticas pedagógicas. Assim, a resistência docente não pôde ser reduzida à falta de interesse individual, pois muitas vezes expressou limites institucionais e pouca participação nas decisões.

A organização das aulas também se apresentou como aspecto central para que os recursos digitais não funcionassem apenas como acréscimo visual. Propostas tecnológicas sem finalidade pedagógica tenderam a reproduzir práticas tradicionais em outro suporte. O professor precisou perceber sentido no recurso, identificar ganhos para o acompanhamento da turma e relacionar seu uso aos objetivos de aprendizagem. Bacich (2017) associou essa integração à personalização do ensino, à colaboração e à compreensão de que os estudantes aprendiam em ritmos e modos diferentes.

A familiaridade cotidiana dos estudantes com dispositivos digitais não significou, necessariamente, aprendizagem escolar. Redes, aplicativos e mídias puderam favorecer comunicação e entretenimento, mas não garantiram apropriação crítica do conhecimento. Esse dado deslocou a atenção para a mediação docente, pois coube à escola transformar experiências dispersas em situações formativas. Costa, Duqueviz e Pedroza (2015) contribuíram para essa compreensão ao situarem as tecnologias digitais como instrumentos culturais que precisaram ser integrados a processos educativos intencionais.

No campo da IA, os resultados apontaram tensões específicas ligadas à reconfiguração do trabalho docente. Discursos sobre automação, personalização e sistemas inteligentes puderam sugerir redução da presença do professor nos processos educativos. Santos e Arruda (2019) problematizaram esse cenário ao discutir como a IA interferiu nas ideias sobre ensino, aprendizagem e trabalho docente. A aceitação das tecnologias, portanto, dependeu de clareza sobre seu lugar: apoio à docência, e não substituição da interpretação pedagógica.

A experiência do ensino remoto intensificou fragilidades já presentes na escola. Muitos professores precisaram reorganizar aulas, vínculos, avaliações e formas de acompanhamento sem tempo suficiente para formação. Nunes e Lima (2021) identificaram tensões docentes diante do uso repentino das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, especialmente pela necessidade de domínio de recursos específicos. Esse resultado indicou que a resistência ao digital também pôde nascer da urgência, do imprevisto e da falta de preparação institucional.

Mudanças curriculares mostraram outra condição relevante para a aceitação das tecnologias. O uso pedagógico de recursos digitais ganhou mais sentido quando esteve vinculado a um projeto formativo amplo, e não a iniciativas isoladas. Carvalho e Petrolí Neto (2019) apresentaram a reorganização curricular como processo que envolveu revisão do que se ensinava, dos métodos utilizados, das relações entre os sujeitos e da sustentabilidade institucional. Essa perspectiva evidenciou que a aceitação docente se fortaleceu quando currículo, metodologia e colaboração caminharam juntos.

A discussão sobre IA ampliou o entendimento de que tecnologias educacionais também carregaram interesses econômicos, sociais e políticos. Sistemas inteligentes puderam ser apresentados como inovação neutra, embora estivessem vinculados a mercados, plataformas, automação e discursos de eficiência. Nessa direção, Santos e Arruda (2019) defenderam uma leitura crítica das tecnologias no campo educacional. O resultado reforçou que aceitar tecnologias não significou aderir sem questionamento, mas compreender seus limites, finalidades e efeitos sobre a docência.

As práticas docentes mediadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação evidenciaram a importância da formação continuada. O domínio técnico, isoladamente, não resolveu as demandas pedagógicas do uso digital. Foi necessário tempo para experimentação, troca entre pares, apoio institucional e análise das experiências realizadas. Nunes e Lima (2021) mostraram que muitos docentes aprenderam em serviço, enquanto reorganizavam sua atuação, o que reforçou a necessidade de formação adequada e acompanhamento permanente.

A reorganização curricular analisada por Carvalho e Petrolí Neto (2019) permitiu compreender que a adesão a modelos pedagógicos mediados por tecnologias dependeu de construção coletiva. Projetos semestrais, investigação, avaliação processual e trabalho conjunto dos docentes apareceram como elementos que sustentaram mudanças mais consistentes. Desse modo, tecnologias digitais foram mais bem aceitas quando fizeram parte de um percurso institucional planejado, colaborativo e coerente com a realidade educacional.

Os resultados indicaram que a aceitação docente das tecnologias digitais não se limitou à disposição individual para usar ferramentas em sala de aula. Cultura escolar, infraestrutura, formação, currículo, gestão, mediação pedagógica e compreensão crítica das mudanças tecnológicas condicionaram esse processo. Assim, o uso pedagógico das tecnologias tornou-se mais consistente quando nasceu de práticas contextualizadas, decisões compartilhadas e condições reais para que o professor transformasse recursos digitais em experiências educativas significativas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias digitais assumiram sentido pedagógico quando se articularam ao planejamento, à cultura escolar e às condições reais do trabalho docente. O estudo teve como objetivo analisar a aceitação docente dessas tecnologias no contexto educacional, considerando práticas pedagógicas, resistências e possibilidades de integração. Com base em pesquisa bibliográfica, qualitativa e interpretativa, compreendeu-se que a adesão dos professores dependeu de formação, apoio institucional, reorganização curricular e participação nas decisões sobre o uso das ferramentas tecnológicas.

Nem toda resistência docente representou recusa à inovação. Muitas vezes, ela expressou insegurança diante de mudanças rápidas, ausência de preparo, precariedade de infraestrutura e pouca escuta sobre as necessidades da escola. As discussões indicaram que aceitar tecnologias digitais requereu condições institucionais adequadas, tempo para experimentação e compreensão crítica dos recursos utilizados no processo educativo.

Pela análise desenvolvida, a cultura escolar mostrou-se decisiva para a integração das tecnologias. Recursos digitais planejados fora da realidade institucional tenderam a produzir distanciamento, enquanto propostas construídas com participação docente favoreceram maior apropriação pedagógica. Desse modo, a escola precisou considerar seus ritmos, seus limites e suas possibilidades antes de inserir ferramentas tecnológicas como solução para problemas educacionais complexos.

No campo das práticas pedagógicas, verificou-se que metodologias ativas, projetos, atividades colaborativas e ambientes digitais puderam ampliar formas de ensinar e aprender quando vinculados

ao currículo. A tecnologia, isoladamente, não modificou a aprendizagem; sua contribuição dependeu da mediação do professor, da intencionalidade didática e da relação entre recurso, conteúdo e necessidade dos estudantes.

A presença da IA e das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação reforçou a centralidade formativa da docência no trabalho educativo. Sistemas, plataformas e dispositivos puderam ampliar possibilidades pedagógicas, mas não substituíram a interpretação do professor, o acompanhamento das dificuldades, a leitura do contexto e a responsabilidade ética que atravessou o ensino. Por isso, a aceitação tecnológica precisou resultar de avaliação crítica, e não de adesão automática.

Com base nos autores analisados, concluiu-se que o uso pedagógico das tecnologias digitais se tornou mais consistente quando articulado à formação continuada, à colaboração entre docentes, à gestão participativa e à reorganização curricular. O estudo reafirmou que a inovação educacional não esteve no recurso em si, mas nas condições criadas para que professores transformassem ferramentas digitais em experiências educativas contextualizadas, planejadas e socialmente significativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACICH, L. Desafios e possibilidades de integração das tecnologias digitais. **Revista Pátio**, v. 81, n. 2, p. 37-39, 2017. Disponível em: <https://lilianbacich.com/wp-content/uploads/2017/03/desafios-e-possibilidades-de-integrac3a7c3a3o-das-tecnologias-digitais.pdf>.

Acesso em: 3 ago. 2026.

CARVALHO, B. L. P.; PETROLI NETO, S. Reorganização de currículo a partir de um modelo educacional inovador – EDUCAR. **Revista Científica Intellectus**, n. 50, p. 229-232, 2019. Disponível em: <https://revistasunifajunimax.unieduk.com.br/intellectus/article/download/592/582/1159>. Acesso em: 3 ago. 2026.

COSTA, S. R. S.; DUQUEVIZ, B. C.; PEDROZA, R. L. S. Tecnologias digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 3, p. 603-610, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193912>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193912>. Acesso em: 3 ago. 2026.

ESPÍNDOLA, M. B. de; CERNY, R. Z.; LOIO, M. P.; VIEIRA, D. F. Cultura escolar e cultura da escola como orientadores do desenvolvimento de tecnologias educacionais digitais. **Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa – RELATEC**, v. 19, n. 2, p. 191-205, 2020. Disponível em: <https://relatec.unex.es/index.php/relatec/article/view/3736>. Acesso em: 3 ago. 2026.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

NUNES, R. dos R.; LIMA, J. B. C. O 20 do XXI: práticas de ensino desafiadoras em um tempo de tormentas. **Revista Docência e Cibercultura**, v. 5, n. 4, p. 173-190, 2021. DOI: <https://doi.org/10.12957/redoc.2021.56216>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/56216>. Acesso em: 3 ago. 2026.

SANTOS, B. L.; ARRUDA, E. P. Dimensões da inteligência artificial no contexto da educação contemporânea. **Educação Unisinos**, v. 23, n. 4, p. 725-741, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2177-62102019000400725&script=sci_arttext. Acesso em: 3 ago. 2026.

¹ Master of Science in Emergent Technologies in Educacion. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)