

## Percepções docentes quanto ao uso de TDIC em contexto educacional: implicações e efeitos no Instituto Federal de Goiás

Leizer Fernandes Moraes<sup>1</sup> 

Rita Rodrigues de Souza<sup>2</sup> 

### Resumo

A pesquisa realizada no Instituto Federal de Goiás teve como objetivo investigar o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) pelos professores dessa instituição. Teve como foco a identidade docente sob a perspectiva das tendências pedagógicas. No contexto da prática docente, as TDIC têm se mostrado como ferramentas pedagógicas, mas faz-se necessário compreender como os professores se posicionam e se identificam com as diferentes abordagens pedagógicas ao utilizá-las. A pesquisa foi conduzida por meio da aplicação de um questionário, permitindo a coleta de dados qualitativos e quantitativos. Os resultados revelaram a presença de múltiplas tendências pedagógicas, demonstrando que a identidade docente é complexa e influenciada por diferentes formas de entendimento sobre o uso, implicações e efeitos das tecnologias digitais no ensino. Além disso, os dados indicam que, apesar do uso crescente das TDIC, ainda há uma necessidade significativa de formação continuada para que os docentes possam integrar efetivamente essas tecnologias em suas práticas pedagógicas, em busca de uma educação de qualidade e adequada às exigências contemporâneas. A investigação também enfatiza que são necessárias políticas públicas e programas de formação para o uso adequado das TDIC, visando à melhoria da prática docente e o fortalecimento da identidade dos professores no ambiente escolar.

**Palavras-chave:** tecnologia digital; identidade docente; didática; educação profissional e tecnológica.

## Teacher Perceptions regarding the use of TDIC in an educational context: importance and effects at the Federal Institute of Goiás

### Abstract

The research conducted at the Federal Institute of Goiás aimed to investigate the use of Digital Information and Communication Technologies (DICT) by teachers, focusing on teacher identity from the perspective of pedagogical trends. In the context of teaching practice, DICT has proven to be an important tool, but it is essential to understand how teachers position themselves and identify with different pedagogical approaches when using them. The research was carried out through the application of a questionnaire, allowing the collection of both qualitative and quantitative data. The results revealed the presence of multiple pedagogical trends, showing that teacher identity is complex and influenced by various understandings of the use, importance, and effects of digital technologies in teaching. Furthermore, the data indicate that, despite the increasing use of DICT, there is still a significant need for ongoing professional development so that teachers can effectively integrate these technologies into their teaching practices, in pursuit of quality education that meets contemporary demands. The study also emphasizes the importance of public policies and training programs for the proper use of DICT, aiming at improving teaching practices and strengthening teachers' identities in the school environment.

<sup>1</sup> Doutor em Educação, pela Universidade de Santiago de Compostela, Espanha - USC. Professor do Instituto Federal de Goiás – Campus Jataí - IFG. Jataí, Goiás, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5674-3530>. E-mail: [leizer.moraes@ifg.edu.br](mailto:leizer.moraes@ifg.edu.br)

<sup>2</sup> Doutora em Estudos Linguísticos, pela Universidade Estadual Paulista, Campus São José do Rio Preto – Unesp). Professora do Instituto Federal de Goiás, Campus Jataí – IFG. Jataí, Goiás, Brasil, País. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0596-6985>. E-mail: [rita.souza@ifg.edu.br](mailto:rita.souza@ifg.edu.br)

**Keywords:** digital technology; teaching identity; pedagogical trends; professional and technological education.

## **Percepción de los profesores sobre el uso del TDIC en el contexto educativo: implicaciones y efectos en el Instituto Federal de Goiás**

### **Resumen**

La investigación realizada en el Instituto Federal de Goiás tuvo como objetivo investigar el uso de las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDC) por parte de los profesores de esa institución, centrándose en la identidad docente desde la perspectiva de las tendencias pedagógicas. En el contexto de la práctica docente, las DTIC han demostrado ser una herramienta pedagógica, pero es necesario comprender cómo los profesores se posicionan e identifican con los diferentes enfoques pedagógicos al utilizarlas. La investigación se llevó a cabo mediante un cuestionario que permitió recoger datos cualitativos y cuantitativos. Los resultados revelaron la presencia de múltiples tendencias pedagógicas, demostrando que la identidad docente es compleja y está influenciada por diferentes formas de entender el uso, la implicación y los efectos de las tecnologías digitales en la enseñanza. Además, los datos indican que, a pesar del creciente uso de las DTIC, sigue habiendo una importante necesidad de formación continua para que los profesores puedan integrar eficazmente estas tecnologías en sus prácticas pedagógicas, en busca de una educación de calidad que responda a las demandas contemporáneas. La investigación también destaca que las políticas públicas y programas de capacitación son necesarios para el uso adecuado de las TDIC, con vistas a mejorar la práctica pedagógica y fortalecer la identidad de los profesores en el ambiente escolar.

**Palabras clave:** tecnología digital; identidad docente; didáctica; educación profesional y tecnológica.

### **Introdução**

O presente artigo apresenta a análise e discussão de dados concernentes a um recorte do projeto de pesquisa intitulado *Identities dos atores educacionais a partir do processo de concepção, criação e aplicação de tecnologias na Educação Profissional Técnica e Tecnológica*. No âmbito desse projeto, os atores educacionais se referem aos professores, estudantes e técnico-administrativos. Esse projeto consistiu em uma investigação no âmbito do Instituto Federal de Goiás (IFG) sobre as tecnologias educacionais em diálogo com tendências pedagógicas. A pesquisa envolveu a investigação dos seguintes eixos temáticos: identidade, tecnologia educacional, tendências pedagógicas, sujeitos educacionais, Educação Profissional Técnica e Tecnológica. Esses eixos se justificam pelo contexto em que ocorreu o processo investigativo: oito *campi* do IFG.

Neste artigo, traremos as percepções e identidades docentes sobre os efeitos dos usos de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em contexto educacional em diálogo com tendências pedagógicas (Libâneo, 1985). Este estudo traz resultados que podem contribuir com estudos da área de ensino dado que não existem pesquisas que relatam, até o momento, de modo mais aprofundado, a

percepção dos sujeitos educacionais do IFG, quanto ao uso de TDIC nesse contexto educacional.

A integração do uso de Tecnologias aos processos pedagógicos escolares não é uma ação que acontece de modo natural, afirma Peixoto (2015). Existe uma certa complexidade nesse processo de apropriação de tecnologias, evidenciando o confronto entre “as políticas institucionais com as formas individuais e coletivas de uso. Além disso, o rápido crescimento dos usos da internet e o desenvolvimento de aplicações e serviços dela decorrentes atropelam os sujeitos da educação”, interpelando também os pesquisadores (Peixoto, 2015, p. 319). A complexidade da profissão docente, para Imbernón (2009, p. 91), sempre existiu por configurar uma prática social, em que na “aula devem ser tomadas decisões rápidas para responder às partes e ao todo, à simplicidade ou à linearidade aparente do que há à frente e da complexidade do entorno que preocupa”.

Isto posto, o objetivo geral deste artigo é discutir os efeitos do uso de TDIC em contexto educacional, com ênfase na percepção de docentes do IFG. Como objetivos específicos, o artigo visa: (i) delinear a(s) identidade(s) docente prevalente(s) nos *campi* do IFG em relação às grandes tendências pedagógicas; (ii) identificar quais são os pressupostos pedagógicos de quem concebe as tecnologias educacionais no IFG; e (iii) refletir sobre como os pressupostos pedagógicos afetam a construção e o projeto de tecnologias educacionais.

O problema principal investigado se resume em: quais relações existem entre as identidades dos idealizadores e/ou consumidores e as tecnologias educacionais por eles propostas, tendo como dimensão identitária de interesse as aproximações às tendências pedagógicas educacionais apresentadas por Libâneo (1985)? Essa problemática constitui o eixo central da investigação sem, entretanto, impedir outras ponderações em decorrência dos dados analisados.

### **Identidade(s) docente(s) e tendências pedagógicas**

O termo identidade, na pesquisa, foi empregado no sentido em que se apresenta nas discussões de Hall (2006) e Imbernón (2009). Assim, identidade, aqui, é um conceito que se refere à identificação da pessoa em acordo com as práticas sociais à qual participa localizada em um tempo e espaço determinados social e historicamente, pois a

identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar - ao menos temporariamente (Hall, 2006, p. 13).

Pelas palavras de Hall (2006), a identidade, melhor, identidades, está(ão) sempre em um processo de construção mediada por vários aspectos que abrangem a vida em sociedade e as inter-relações a que os sujeitos estão expostos, portanto:

a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo na mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença (Hall, 2006, p. 21).

Tendo em vista que a identificação e reflexão sobre quais são as relações existentes entre as identidades dos idealizadores e/ou consumidores e as tecnologias educacionais por eles propostas, no contexto do IFG, é o cerne da pesquisa, compreendemos que essa(s) identidade(s), como afirma Hall (2006, p. 12), possivelmente é(são) fragmentada(s), composta(s) por várias sub-identidades por vezes “contraditórias ou não-resolvidas”. Ainda,

quando falamos de identidade docente, não queremos apenas vê-la como conjunto de traços ou informações que individualizam ou distinguem algo, mas sim como o resultado da capacidade de reflexão, é a capacidade da pessoa ou grupo intimamente conectado de tornar-se objeto de si mesmo que dá sentido à experiência, integra novas experiências e harmoniza os processos às vezes contraditórios e conflitivos que se dão na integração do que acreditamos que somos e do que gostaríamos de ser; entre o que fomos no passado e o que somos hoje (Imbernón, 2009, p. 72).

As argumentações de Hall (2006) e Imbernón (2009), sobre a(s) identidade(s), evidenciam o processo dinâmico que envolve esse fenômeno. Ele está marcado temporal e historicamente. Essas marcas, no contexto educacional, apresentam-se atravessadas pelo aspecto pedagógico, pela reflexão, pela transformação individual e coletiva dos profissionais de educação, como se pode inferir de Imbernón (2009). Ressaltamos que faz-se necessário (re)conhecer a(s) identidade(s) docente, pois isso permite uma melhor interpretação do trabalho do professor, uma melhor interação com outros profissionais da educação e com os discentes e com o contexto vivenciado nas instituições escolares, “já que as experiências de vida do professorado se relacionam com as tarefas profissionais, já que o ensino requer um envolvimento pessoal”

(Imbernón, 2009, p.75). Assim, a partir de Hall (2006), em diálogo com Imbernón (2009), essa conceituação contemporânea de identidade(s) docente

permite questionar muitas coisas, como, por exemplo, que já não existe uma etapa determinada na qual o professorado se forma e outra na qual está na prática educativa, como indica a tradição dos itinerários formativos (embora haja diferenças de identidades, visto que a identidade é mutante, pois é a amálgama de representações, sentimentos, experiências, biografia, influências, valores etc., que vão mudando) (Imbernón, 2009, p. 76).

Na perspectiva da compreensão da(s) identidade(s) dos docentes do IFG, em relação à idealização e/ou ao consumo de tecnologias educacionais e as aproximações às tendências pedagógicas educacionais, em síntese: usos, implicações e efeitos das TDIC na Educação Profissional Tecnológica (EPT), faz-se necessário o seguinte esclarecimento:

as tendências não aparecem em sua forma pura, nem sempre, são mutuamente exclusivas, nem conseguem captar toda a riqueza da prática escolar. São, aliás, as limitações de qualquer tentativa de classificação. De qualquer modo, a classificação e descrição das tendências poderão funcionar como instrumento de análise para o professor avaliar sua prática de sala de aula (Libâneo, 1985, p. 5).

Em Libâneo (1985), encontra-se uma classificação das tendências pedagógicas de acordo com o critério da posição que adotam em relação aos condicionantes sociopolíticos da escola. Há, assim, dois grupos de tendências: liberais e progressistas. Cada grupo se subdivide em diferentes tipos a partir das características que assumem em relação ao papel da escola, da relação professor-aluno, dos conteúdos de ensino, dos métodos, dos pressupostos de aprendizagem e manifestações na prática escolar. A Pedagogia Liberal, em Libâneo (1985, p. 6), se sustenta

na ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições (Libâneo, 1985, p. 6).

A Pedagogia Progressista, conforme Libâneo (1985), parte de uma análise crítica das realidades sociais que sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. Essa pedagogia não tem o objetivo de se institucionalizar no contexto de uma sociedade capitalista. A partir dos estudos de Libâneo (1985), elaboramos um quadro-síntese dessas tendências, conforme Quadro 1:

Quadro 1 – Síntese das tendências pedagógicas (Libâneo, 1985)

Pedagogia Liberal	Pedagogia Progressista
<b>Tradicional:</b> caracteriza-se por acentuar o ensino humanístico, de cultura geral, no qual aluno é educado para atingir, pelo próprio esforço, sua plena realização como pessoa. Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não têm nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. É a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual.	<b>Libertadora:</b> caracteriza-se por ser conhecida como pedagogia de educação popular, em que os conhecimentos prévios, habilidades e a cultura do/a aprendiz são valorizados no processo de ensino e aprendizagem.
<b>Renovada progressista:</b> caracteriza-se por uma educação que prioriza um processo interno, não externo; essa pedagogia parte das necessidades e interesses individuais necessários para a adaptação ao meio. A educação é a vida presente, é parte da própria experiência humana.	<b>Libertária:</b> caracteriza-se pela defesa da autogestão pedagógica. A escola e a ação docente buscam encaminhar o/a aprendiz para uma atuação autônoma de escolhas no processo de ensino e aprendizagem.
<b>Renovada não-diretiva:</b> caracteriza-se por estar orientada para os objetivos de autorrealização (desenvolvimento pessoal) e para as relações interpessoais.	<b>Crítico-social dos conteúdos:</b> caracteriza-se por acentuar a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais dos/as aprendizes.
<b>Tecnicista:</b> caracteriza-se por subordinar a educação à sociedade, tendo como função a preparação de "recursos humanos" (mão-de-obra para indústria). A sociedade industrial e tecnológica estabelece (cientificamente) as metas econômicas, sociais e políticas, a educação treina (também cientificamente) nos/as alunos/as os comportamentos de ajustamento a essas metas. A educação é um recurso tecnológico por excelência.	

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Enfatizamos que não é objetivo desta discussão a defesa de uma ou outra tendência pedagógica. Ensejamos à compreensão das percepções docentes quanto aos usos, implicações e efeitos das TDIC no contexto da EPT no espaço-tempo da pesquisa. Trata-se, entretanto, de considerar as práticas pedagógicas com uso de TDIC “como conhecimentos compostos por saberes de ordem teórica e prática, construídos ou adquiridos” (Peixoto, 2016, p. 376). Na esteira dessa autora, interessamos saber sobre a “mediação recíproca entre objetos técnicos e práticas sociais” (Peixoto, 2016, p. 376), ou seja, o uso de TDIC pelos docentes nas práticas sociais deles.

## Uso de TDIC no contexto educacional: instituições tecnológicas da rede federal

As instituições tecnológicas da Rede Federal foram oficialmente instituídas em 2008 pela Lei n. 11.892 (Brasil, 2008), consolidando a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que representa um marco na ampliação, interiorização e diversificação da EPT no Brasil (Brasil, 2024). Contudo, sua trajetória histórica remonta a 1909, com a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, que ao longo do tempo deram origem aos Cefets e, posteriormente, aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Brasil, 2023, n.p).

A EPT, “tida no seu início como instrumento de política voltado para as 'classes desprovidas', [...] se configura hoje como importante estrutura para que todas as pessoas tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas” (Brasil, 2023, s/p). Em 2024, a EPT está presente em 685 *campi*, vinculados a 38 Institutos Federais, a 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), à Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), a 22 escolas técnicas ligadas às universidades federais e ao Colégio Pedro II (Brasil, 2024).

Ressaltamos, ainda, que o ensino tecnológico, na EPT, a que nos filiamos prima pela práxis, que fundamenta um processo investigativo voltado à superação da dicotomia entre teoria e prática, articulando ação e reflexão como meios de transformação da realidade (Freire, 2017). Tal perspectiva, conforme Freire (2017), insere-se em um movimento histórico de formação e transformação de homens e mulheres, orientado à humanização do próprio ser humano. Nesse percurso, o diálogo, presente nas práticas sociais, assume papel mediador na construção de uma sociedade mais justa, ao considerar criticamente os impactos da ciência, da tecnologia e das questões sociais. Para Lima e Azevedo (2025, p. 22),

Essas perspectivas apontam que o Ensino Tecnológico pode ser compreendido como um conjunto de ações que integram em si aspectos científicos, tecnológicos e sociais voltados para a construção de conhecimentos e resolução de problemas reais. Esse conjunto de ações situa-se em contextos específicos, espaços formais ou não formais, visando à formação para uma intervenção no mundo com autonomia e criticidade, transformando-o racionalmente com ética e responsabilidade (Lima; Azevedo, 2025, p. 22).

Feita essa breve contextualização da EPT, seguimos abordando o uso de TDIC nesse contexto educacional. Segundo Peixoto (2015, p. 328), “o uso pode ser

considerado a maneira como se encarnam materialmente as relações com o saber.” A partir dessa possibilidade de entendimento da palavra uso, buscamos a compreensão da(s) identidade(s) dos(as) docentes do IFG presentes no uso que dizem fazer das TDIC tanto profissional como cotidianamente. Marcom e Bleicher (2024, p.2) argumentam que é

importante salientar que as práticas com tecnologias nos remetem à possibilidade de transformar a sala de aula em espaço de pesquisa, comunicação e interação, podendo transformar as referidas ações educativas em objetos de aprendizagem significativos que motivem os chamados “nativos digitais” cuja vida encontra-se embasada nos recursos tecnológicos que os acompanham sempre (Marcom; Bleicher, 2024, p.2).

Marcom e Bleicher (2024) discutem a potencialidade da tecnologia digital na sala de aula da EPT, as dificuldades dos docentes no uso de TDIC e a consideração dos alunos como nativos digitais. Detectaram também uma lacuna em relação à existência de TDIC aplicada às unidades curriculares dos cursos técnicos. Esses resultados apontam para a necessidade de

pensar práticas que utilizem tecnologias no ensino presencial da Educação Profissional vai além do simples fato de selecionar uma atividade e adequá-la para este ou aquele curso. A produção destas práticas é algo desafiador, por isso, qualquer atividade pensada para a modalidade da Educação Profissional e Tecnológica deve trazer em seu bojo a produção de conhecimento (Marcom; Bleicher, 2024, p. 5).

De modo crítico, Peixoto (2015, p. 328) nos adverte que o contexto de uso das TDIC precisa ser considerado, uma vez que ele “não é visto como um ambiente objetivo, eventualmente filtrado pelas subjetividades, no qual os usos tomam lugar tal como se manifestam por meio de comportamentos e discursos”. Para essa estudiosa, a consideração do contexto de uso das TDIC se compara às funcionalidades técnicas do objeto ou o sobressalta, por constituir um elemento do processo de mediação. Processo esse que possibilita a compreensão dos usos para além das prescrições. Os usuários de TDIC, nesse caso docentes, de acordo com Peixoto (2015, p. 325), “sempre [...] produzem transgressões ou variações, e o uso prescrito é algo que nunca será observado, porque o usuário tem suas lógicas, suas preocupações, que são distintas daquelas dos conceptores”.

Um fato importante é que a instituição educativa se transforma em algo mais do que um simples local de trabalho de professores, professoras e crianças, passando a ser vista como uma organização complexa encarada como um elemento fundamental para a estruturação do conhecimento sobre o ensino do professorado, seu desenvolvimento pessoal, profissional e institucional,

para além da formação que recebida fora dela. E essa instituição educativa está dentro de um contexto que determina também a forma (as semelhanças e as diferenças) de ser da própria organização (Imbernón, 2009, p. 109-110).

Arrelias, Bernardo e Oliveira (2022, p. 9), por sua vez, buscaram fomentar um debate a respeito do uso de TDIC na EPT, para uma aprendizagem colaborativa, propondo que essa “metodologia pode ser uma alternativa para expansão dos tempos e espaços de ocorrência da educação profissional técnica de nível médio integrada”. Constataram que ferramentas colaborativas *online*, como as do *Google*, favorecem novas formas de produção do conhecimento fundamentadas na colaboração, no diálogo e na construção de consensos. Mas, quais as limitações dessa alternativa? O foco nas TDIC e não nos processos humanos de mediação (Peixoto, 2015; 2016), talvez seja uma dessas limitações.

Na esteira de Vygotsky (2000), Silva e Felício (2022) argumentam que a cultura exerce uma função mediadora, constituindo-se como resultado da vida em sociedade, o que implica reconhecer a especificidade dos costumes e das formas de produção próprias de cada contexto regional. Nessa perspectiva, essas autoras comentam que o desenvolvimento humano encontra-se intrinsecamente vinculado aos processos históricos, sociais e culturais. Inicialmente, esse desenvolvimento se estabelece nas interações entre sujeitos e objetos e, posteriormente, por meio da internalização dessas relações, que se desdobram em ações capazes de intervir no meio social. Tal dinâmica, para Silva e Felício (2022), ocorre por intermédio da aprendizagem, especialmente nos processos sistematizados de produção do conhecimento educacional humano. Contextualização necessária para a compreensão das implicações das TDIC na educação.

## **Metodologia**

Esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa mista (Creswell; Clark, 2010; Leite *et al.*, 2021), com abordagem de análise quantitativa e qualitativa dos dados. Quanto à sua abordagem investigativa, se apoia no Estudo de Caso (Yin, 2001), tendo como foco os docentes do IFG, e como objeto de investigação, as percepções desses docentes quanto ao uso, implicações e efeitos das TDIC no contexto escolar e pessoal.

Quanto aos estudos que adotam uma estratégia mista de investigação, é salutar destacar os aspectos a serem considerados nessas pesquisas, conforme

apontado por Creswell (2010): a) distribuição do tempo; b) atribuição de peso; c) combinação e; d) teorização. Nesse sentido, este estudo se caracteriza como distribuição de tempo concomitante, visto que os dados quantitativos e qualitativos foram coletados ao mesmo tempo; atribuição de peso QUAL-QUAN, uma vez que atribui pesos iguais aos dados quantitativos e qualitativos; combinação integrada, pois os dados qualitativos e quantitativos são conectados durante as fases da pesquisa e, teorização explícita, visto que o estudo é guiado por uma perspectiva teórica. Desta maneira, tal investigação se inscreve dentro do espectro investigativo misto, como uma estratégia de pesquisa triangular concomitante (Creswell, 2010) com adoção do estudo de caso como abordagem de análise.

No que se refere ao estudo de caso, Yin (2001) o considera como uma abordagem adequada para examinar fenômenos contemporâneos em contextos reais, apoiando-se em múltiplas fontes de evidência integradas de forma triangular. Diante desse contexto, foi elaborado um questionário, como instrumento de coleta de dados (ICD) quantitativos (incluindo questões do tipo *Likert*) e qualitativos (questões abertas). Esse ICD foi aplicado de forma *online* no período de 09/12/2023 a 20/03/2024. Tal instrumento foi elaborado e validado por *experts* na área de Educação, membros do grupo de pesquisa em Informática na Educação (NINE) do IFG e, previamente, testado por estudantes, professores e técnico-administrativos, em fase piloto.

Importa enfatizar que este artigo apresenta um recorte de uma investigação mais ampla, que envolveu a participação, tanto de docentes, quanto de discentes e técnico-administrativos em educação do IFG. Especificamente, quanto ao público-alvo deste estudo, os docentes, participaram respondendo o ICD, 118 professores de oito *campi* do IFG, a saber: campus Águas Lindas, Anápolis, Aparecida de Goiânia, Cidade de Goiás, Goiânia, Jataí, Senador Canedo e Uruaçu. A análise dos dados quantitativos foi realizada com auxílio do SPSS v.25, utilizando estatística descritiva e análise de conteúdo (Bardin, 2016), enquanto os dados qualitativos foram analisados à luz da Teoria Fundamentada, por meio de codificação e categorização (Richardson, 2017). Os procedimentos metodológicos adotados e o ICD, foram aprovados pelo Comitê de Ética do IFG, sob o parecer nº 74367523.5.0000.8082.

## Discussão dos Dados

Na perspectiva da pesquisa mista, a análise inicia-se pelos dados quantitativos relativos ao perfil e às percepções dos docentes do IFG sobre o uso, a importância e os efeitos das TDIC, seguida pela apresentação dos dados qualitativos, que exploram as vantagens, desvantagens e a incorporação dessas tecnologias nas disciplinas que compõem o currículo escolar.

### Perfil dos docentes

Participaram deste estudo 118 docentes, provenientes de oito *campi* do IFG, sendo 39% deles do gênero feminino e 72% do gênero masculino. Ressalta-se que a prevalência do gênero masculino, entre os participantes da pesquisa, representa um demonstrativo dessa prevalência em toda a Rede Federal EPT – visto que de um total de 83.462 mil servidores ativos em 2023, 37.135 eram mulheres, o que equivale a 44,49%, enquanto os homens 55,51%, conforme dados da Plataforma Nilo Peçanha. Dos 118 docentes tem-se a seguinte distribuição por campus: Jataí (34,7%), Goiânia (26,3 %), Anápolis (12,7%), Uruaçu (12,7%), Senador Canedo (6,8%), Cidade de Goiás (4,2 %), Aparecida de Goiânia (1,7%) e Águas Lindas (0,9%). Também é possível evidenciar um equilíbrio entre docentes que atuam em campus do interior (52,4%) e docentes que atuam na capital ou em região metropolitana (47,6%).

Os docentes apresentam considerável experiência profissional, sendo a maior parte com tempo de docência superior a 15 anos (63,5%). Quanto à atuação desses docentes no IFG, os dados indicam que a maior parte deles possui entre 5 e 15 anos de atuação (57,6%), atuando na área de Ciências Exatas e da Terra (39%), seguido pelas Engenharias (20,3%), Ciências Humanas (16,1%), Linguística, Letras e Artes (12,7%) e Ciências Agrárias, Biológicas, da Saúde e Sociais Aplicadas, que somadas representam 11,8% dos participantes.

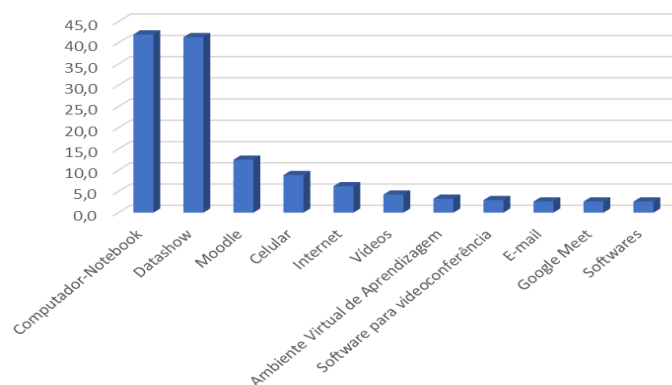
Em relação ao grau de formação dos docentes, os dados indicam que são, majoritariamente, pós-graduados em nível de doutorado (59,3%) e mestrado (38,1%), sendo que um professor possui graduação (0,9%) e dois são especialistas (1,7%). Esse nível de qualificação é representativo da Rede Federal, constituindo um dos aspectos da identidade (Hall, 2006) docente dessa rede em consequência das atividades acadêmicas a serem desenvolvidas em vistas à verticalização do ensino

que é ofertado: do ensino médio à pós-graduação, implicando mais ainda a complexidade de atuação docente (Imbernón, 2009).

Quanto à formação inicial ou continuada, maior parte deles (51,7%) indicaram que nunca participaram como alunos de disciplinas que abordassem o uso de TDIC no contexto educacional, por outro lado, 48,3% indicaram que já tiveram contato com disciplinas nesse sentido, revelando uma situação preocupante, visto que grande parte dos professores afirmam que nunca participaram de ações de formação continuada envolvendo as TDIC - e se tratando de uma instituição de educação tecnológica, esse dado sugere a necessidade de ações que possam ampliar as possibilidades de formação tecnológica dos docentes.

Quanto à frequência de uso das TDIC, em suas aulas, os dados indicaram que 50,8% dos docentes utilizam as TDIC de forma frequente (em quase todas as aulas), tem-se, ainda, que a utilização dessas tecnologias em todas as aulas é informada por 18,6% dos docentes do IFG. Por outro lado, apenas 2,5% deles indicam utilizar as TDIC de forma rara, ou quase em nenhuma de suas aulas, enquanto que o uso em algumas aulas foi mencionado por 28% dos docentes. Isso demonstraria que o uso de TDIC estaria ocorrendo de modo massivo pelos docentes do IFG em suas aulas, caso os usos não estivessem centrados nos artefatos tecnológicos (computador/notebook e datashow), como demonstrado na Figura 1. Peixoto (2007) comenta que a introdução de tecnologias na educação não provoca mudanças significativas nas práticas docentes ou que serve apenas para a atualização de modelos tradicionais. Em relação às tecnologias mais utilizadas em sala de aula - conforme informado, destacam-se as elencadas na Figura 1.

Figura 1 - Principais TDIC utilizadas pelos docentes do IFG em sala de aula



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A Figura 1 nos indica que as principais tecnologias utilizadas pelos docentes do IFG são variadas. No entanto, os recursos didáticos tecnológicos mais utilizados ainda se limitam ao computador/*notebook* e *datashow* - sendo percebidos pelos professores como TDIC. Há ainda, a indicação de uso de vídeos, celular e *internet*. Recursos mais propensos à mediação pedagógica. Compreendendo que a mediação

inclui a linguagem, a tecnologia, o professor, o aluno, o momento histórico. Todos esses elementos compõem a mediação, mas não é a coisa que media. Essa abordagem exige pensar a mediação como relação e não como coisa ou objeto (Peixoto, 2016, p. 373).

Os dados apontam também o uso de TDIC muito recorrentes na época da pandemia da Covid-19, como Ambiente Virtual de Aprendizagem e *Google Meet*.

### **Aspectos relacionados às percepções sobre as TDIC como elementos influentes na aprendizagem dos estudantes.**

Destacamos, de início, algumas percepções dos docentes quanto ao uso das TDIC em processos de ensino e aprendizagem. A primeira delas diz respeito à percepção dos docentes quanto à influência das TDIC na aprendizagem dos estudantes. Para tanto, apresentamos na Tabela 1, essas percepções, conforme o grau de instrução dos docentes do IFG.

Tabela 1 - Referência cruzada entre grau de formação e percepção sobre a influência das TDIC na aprendizagem dos estudantes

Grau	Você acha que as TDIC influenciam na aprendizagem dos estudantes?					
	Não		Sim		Talvez	
	n	%	n	%	n	%
Graduação	0	0,0%	1	100%	0	0,0%
Especialização	0	0,0%	2	100%	0	0,0%
Mestrado	0	0,0%	42	93,3%	3	6,7%
Doutorado	1	1,4%	62	88,6%	7	10 %

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Observa-se, portanto, na Tabela 1, que a percepção de que as TDIC influenciam na aprendizagem dos estudantes é um consenso entre os docentes, conforme o seu grau de instrução. Cabe destacar que à medida que o grau de instrução dos/as professores aumenta, há uma diminuição dessa percepção. A mudança de percepção é compreensível uma vez que as experiências, estudos e contextos, ou seja, as práticas sociais impactam as pessoas, neste caso, o professorado (Hall, 2006; Imbernón, 2009).

Tabela 2 - Referência cruzada entre docentes que tiveram disciplinas de preparação para o uso de TDIC e sua percepção sobre a influência das TDIC na aprendizagem dos estudantes

		Você acha que as TDIC influenciam na aprendizagem dos estudantes?					
		Não		Sim		Talvez	
		n	%	n	%	n	%
Na sua formação inicial ou continuada, você teve acesso a alguma disciplina sobre o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação?	<b>Não</b>	0	0,0%	54	88,5%	7	11,5%
	<b>Sim</b>	1	1,8%	53	93,0%	3	5,3%

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Também é possível observar essa percepção em relação à formação inicial dos professores, daqueles que tiveram acesso às disciplinas sobre o uso de TDIC e aqueles que não tiveram esse contato na formação inicial ou continuada, conforme apresentado na Tabela 2.

Pode-se perceber também que majoritariamente, tanto os docentes que tiveram acesso às disciplinas sobre o uso de TDIC quanto aqueles que não tiveram, percebem que as TDIC influenciam a aprendizagem dos estudantes. Porém, observamos que dentre aqueles que não tiveram essa oportunidade em sua formação inicial ou continuada, há uma percepção mais duvidosa em relação à influência das TDIC na aprendizagem dos estudantes. Tal dado evidencia a necessidade da oferta e condições para a realização da formação continuada, independente da temática.

O tempo de docência também pode influenciar nessa percepção, as Tabelas 3 e 4 apresentam a percepção docente da influência das TDIC para a aprendizagem dos estudantes, conforme o tempo de atuação docente (experiência docente) e atuação docente no IFG, respectivamente.

Tabela 3 - Referência cruzada entre docentes conforme tempo de atuação como professor e sua percepção sobre a influência das TDIC na aprendizagem dos estudantes

		Você acha que as TDIC influenciam na aprendizagem dos estudantes?					
		Não		Sim		Talvez	
		n	%	n	%	n	%
Há quanto tempo atua como professor?	De 1 a 5 anos.	0	0,0%	6	100,0%	0	0,0%
	De 5 a 10 anos.	0	0,0%	12	100,0%	0	0,0%
	De 10 a 15 anos.	0	0,0%	21	84,0%	4	16,0%
	De 15 a 20 anos.	1	3,8%	24	92,3%	1	3,8%
	Mais de 20 anos.	0	0,0%	44	89,8%	5	10,2%

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

É possível evidenciar (Tabela 3), que a experiência docente - ou tempo de atuação como professor, é um fator que modifica a percepção dos docentes quanto à

influência das TDIC na aprendizagem dos estudantes, uma vez que os dados indicam que quanto mais experiência docente, menor é a certeza absoluta dessa influência - já que os dados apontam 100% dessa percepção para os docentes com até 10 anos de curso.

No entanto, ainda há uma percepção majoritariamente afirmativa de que as TDIC influenciam na aprendizagem dos estudantes. A Tabela 4, a seguir, aponta para a mesma questão, mas considerando o tempo de atuação dos professores no IFG.

Tabela 4 - Referência cruzada entre docentes conforme tempo de atuação no IFG e sua percepção sobre a influência das TDIC na aprendizagem dos estudantes

		Você acha que as TDIC influenciam na aprendizagem dos estudantes?					
		Não		Sim		Talvez	
		n	%	n	%	n	%
Há quanto tempo atua como docente no IFG?	Menos de 1 ano.	0	0,0%	6	100,0%	0	0,0%
	De 1 a 5 anos.	0	0,0%	12	100,0%	0	0,0%
	De 5 a 10 anos.	0	0,0%	24	88,9%	3	11,1%
	De 10 a 15 anos.	0	0,0%	36	87,8%	5	12,2%
	De 15 a 20 anos.	1	5,9%	15	88,2%	1	5,9%
	Mais de 20 anos.	0	0,0%	14	93,3%	1	6,7%

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Percebe-se, que o tempo de atuação no IFG não exerce influência na percepção dos docentes, em comparação com o tempo de experiência desses professores, uma vez que os dados apontam para a mesma direção, ou seja, conforme ampliam-se os anos de docência no IFG, diminui-se a percepção afirmativa de que as TDIC influenciam na aprendizagem dos estudantes. Semelhante ao que foi apresentado na Tabela 4, há uma percepção alta de que essas tecnologias influenciam na aprendizagem dos estudantes, conforme o tempo de atuação no IFG. Pensamos que se trata de um ponto importante para futuras pesquisas, pelos dados obtidos não conseguimos inferir a motivação desse comportamento.

Essa investigação também nos condiciona a observar a relação da percepção dos docentes quanto à influência das TDIC na aprendizagem dos estudantes, conforme a frequência com que esses docentes utilizam essas tecnologias. A Tabela 5 apresenta um cruzamento desses dados.

Tabela 5 - Referência cruzada entre docentes conforme frequência de uso das TDIC e sua percepção sobre a influência das TDIC na aprendizagem dos estudantes

		Você acha que as TDIC influenciam na aprendizagem dos estudantes?			
--	--	---	--	--	--

		Não		Sim		Talvez	
		n	%	n	%	n	%
Com que frequência você utiliza TDIC em suas aulas?	Às vezes utilizo [em algumas aulas]	0	0,0%	29	87,9%	4	12,1%
	Frequentemente [quase todas as aulas]	1	1,7%	55	91,7%	4	6,7%
	Raramente utilizo [quase em nenhuma aula]	0	0,0%	1	33,3%	2	66,7%
	Sempre [todas as aulas]	0	0,0%	22	100,0%	0	0,0%

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A respeito dos dados elencados na Tabela 5, verifica-se que essa percepção - de que as TDIC influenciam na aprendizagem dos alunos - é menor entre aqueles professores que não estão utilizando as TDIC com frequência em suas aulas. Mas de forma geral, mesmo aqueles que não têm o hábito de uso frequente das TDIC em suas aulas, consideram que essas tecnologias influenciam na aprendizagem dos estudantes.

### Percepções dos docentes

Ainda, com o objetivo de conhecermos a percepção dos docentes quanto ao uso, implicações e efeitos das TDIC no contexto educacional, destacamos nesse artigo, algumas questões do tipo *Likert*, que compõem o ICD aplicado, conforme Tabela 6.

Tabela 6 - Questões *Likert* analisadas nesta seção

ID	Questão/Afirmação	Categoria
Questão I	A utilização de TDIC em sala de aula é extremamente relevante em qualquer nível ou modalidade de ensino.	Uso de TDIC
Questão II	O uso de TDIC deve ser fomentado pelo docente.	Uso de TDIC
Questão III	O IFG possibilita o uso de TDIC pelos alunos.	Uso de TDIC
Questão IV	Os estudantes do IFG usam com autonomia as TDIC na resolução das atividades propostas.	Uso de TDIC
Questão V	O docente do IFG usa ferramentas de TDIC durante as aulas.	Uso de TDIC
Questão VI	As ferramentas de TDIC estão integradas nas práticas pedagógicas dos docentes do IFG.	Uso de TDIC
Questão VII	As ferramentas de TDIC são importantes no desempenho de outras tarefas além das educacionais.	Importância das TDIC
Questão VIII	As TDIC possibilitam trabalhar mais conteúdos em um período menor de tempo.	Efeitos das TDIC
Questão IX	A interação proporcionada pelas TDIC favorece a dispersão entre os alunos.	Efeitos das TDIC
Questão X	O modo como as TDIC são utilizadas no IFG contribui para o aprendizado de conteúdos e desenvolvimento de habilidades informáticas.	Efeitos das TDIC
Questão XI	O modo como as TDIC são usadas no IFG contribui para o desenvolvimento de habilidades sobre o uso ético da <i>internet</i> .	Efeitos das TDIC

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

## Percepções quanto ao uso de TDIC

Os docentes do IFG consideram, em sua maioria, que a utilização das TDIC em sala de aula é extremamente relevante em qualquer nível de ensino (questão I). Isso pode ser observado, dado que 53,4% deles concordam com essa afirmação, e, ainda, que 42,4% concordam parcialmente, obtendo um grau de concordância superior a 95% dos docentes em relação a essa questão, em direção oposta, apenas 4,2% deles discordam da afirmação da questão I.

Quanto à afirmação relacionada à questão II, observa-se uma percepção ainda mais direcionada à concordância entre os docentes, uma vez que 68,6% deles indicam concordar com a afirmação e 29,7% concordam parcialmente, sendo, apenas 1,7% dos docentes que indicam discordar que o uso de TDIC deve ser fomentado pelos docentes.

Já em relação à questão III, que versa sobre as condições que o IFG oferece/possibilita para o uso de TDIC pelos estudantes, observa-se um menor grau de concordância absoluta, sendo que 61,8% dos docentes indicam concordar “parcialmente” com essa afirmação, enquanto que 28,8% concordam e 9,3% discordam. Percebe-se, portanto, que não há um alto grau de concordância absoluta entre os docentes em relação a essa questão, indicando que a instituição não é percebida pela maioria deles como promotora de condições/possibilidades de uso de TDIC para os seus alunos. Ainda envolvendo percepções docentes quanto ao uso das TDIC envolvendo os seus alunos, observam-se as respostas dos docentes quanto à questão IV - sobre a autonomia dos discentes para uso de TDIC, que também não há uma percepção de concordância absoluta entre os docentes, uma vez que majoritariamente (83,9%) indicam concordar parcialmente (60,1) ou discordam (23,7%) da afirmação relacionada a essa questão, enquanto apenas 16,2% deles concordam que os estudantes utilizam as TDIC de forma autônoma para resolução de atividades propostas.

Na categoria sobre a percepção docente quanto ao uso de TDIC, a questão V indica predominância de concordância parcial (74,6%) em relação ao uso dessas tecnologias em aula, com menor concordância absoluta (21,2%) e baixa discordância (4,2%). A Questão VI versa sobre uma percepção bastante semelhante, pois afirma

que “As ferramentas de TDIC estão integradas nas práticas pedagógicas dos docentes do IFG”.

Verifica-se, quanto a essa questão que a percepção dos docentes também se assemelha à questão anterior - porém, com um direcionamento maior para a discordância, uma vez que não há um alto grau de concordância absoluta (13,6%) a respeito, sendo que 65,2% dos docentes concordam parcialmente com essa afirmação e 21,2% deles afirmam discordar que as TDIC estão integradas em sua prática pedagógica. As percepções descritas podem ser observadas de forma condensada na tabela apresentada a seguir na Tabela 7:

Tabela 7 - Percepções docentes em relação às questões sobre o uso de TDIC

ID	Concordância Absoluta	Concordância Parcial	Discordância
Questão I	53,4%	42,4%	4,2%
Questão II	68,6%	29,7%	1,7%
Questão III	28,8%	61,8%	9,3%
Questão IV	16,2%	60,1%	23,7%
Questão V	21,2%	74,6%	4,2%
Questão VI	13,6%	65,2%	21,2%

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Os dados apontam para um discurso favorável ao uso de TDIC no âmbito educacional. Verifica-se, no entanto, que na prática pedagógica dos participantes, ou seja, no uso, a integração das TDIC nos processos de ensino e aprendizagem não acompanha o que se diz positivamente sobre elas. Silva e Felício (2022, p. 9) afirmam:

A prática educativa respaldada nessas novas possibilidades de aprendizagem pode promover a busca por informações que construam conhecimento nos mais variados lugares, em especial os que estão com livre acesso a conteúdo, bem como a *internet* com seus hipertextos, hiperlinks, aplicativos, tutoriais, jogos, programas, *hardwares* e *softwares* (Silva; Felício, 2022, p. 9).

Isso remete ao atropelamento dos profissionais da educação pelo rápido desenvolvimento tecnológico (Peixoto, 2015), em que as possibilidades de usos de TDIC na educação são múltiplos, porém dependentes de estrutura física, acesso de qualidade à rede e formação continuada de docentes.

### **Percepções quanto à implicação da integração das TDIC para além do contexto educacional**

Em relação à questão VII, sobre a importância das TDIC no desempenho de outras tarefas, além das educacionais, percebe-se que há um alto grau de

concordância absoluta (75,4%) sobre essa questão, sendo que 20,34% dos docentes concordam parcialmente com essa importância e 4,24% discordam. Os docentes têm consciência de que as TDIC são importantes em um contexto amplo, para além da sala de aula. São os usos para além do prescrito na origem da concepção da TDIC que vão sendo (re)significados nas práticas sociais (Peixoto, 2015; 2016).

### **Percepções quanto aos efeitos das TDIC no contexto educacional**

Em relação à essa categoria, é possível observar a respeito da questão VIII que grande parte dos docentes concorda parcialmente (49,1%) que um dos efeitos do uso das TDIC é a possibilidade de se trabalhar mais conteúdos em menor tempo. Ainda sobre essa questão observa-se que 38,9% deles concordam de forma absoluta com essa possibilidade, enquanto que 11,9% discordam que as TDIC oportunizam essa otimização do tempo. Neste ponto, há uma preocupação docente com o conteúdo a ser trabalhado e não com o artefato tecnológico, indicando, possivelmente, uma tendência da pedagogia crítica dos conteúdos (Libâneo, 1985).

Outra percepção do estudo refere-se ao impacto das TDIC na dispersão dos/as estudantes durante as aulas. As respostas dos docentes à questão IX revelam um equilíbrio de opiniões: 55,1% concordam total ou parcialmente que a interação mediada pelas TDIC influencia a dispersão (12,7% de forma absoluta e 42,4% parcialmente), enquanto 44,9% discordam dessa afirmação.

A investigação também analisou a percepção dos docentes sobre os efeitos das TDIC no desenvolvimento de habilidades de aprendizagem e informáticas (questão X), indicando predominância de concordância parcial (64,4%), seguida de concordância absoluta (29,7%), enquanto 5,9% discordam. Já na questão XI, referente aos efeitos das TDIC sobre aspectos éticos no uso da internet, observa-se que a maioria concorda parcial (65,2%) ou totalmente (18,6%), embora 16,1% não reconheçam esse efeito. Os dados apontados nessa seção também podem ser observados de forma condensada na Tabela 8 apresentada abaixo:

Tabela 8 - Percepções docentes em relação às questões sobre os efeitos do uso das TDIC

<b>ID</b>	<b>Concordância Absoluta</b>	<b>Concordância Parcial</b>	<b>Discordância</b>
Questão VIII	38,9%	49,1%	11,9%
Questão IX	12,7%	42,4%	44,9%
Questão X	29,7%	64,4%	5,9%
Questão XI	18,6%	65,2%	16,1%

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

## **Outras percepções docentes: vantagens/desvantagens das TDIC, habilidades necessárias e incorporação em sala de aula**

Para além dos dados quantitativos apresentados anteriormente, os docentes responderam quatro questões abertas acerca do uso das TDIC no contexto escolar, a saber: i) Em sua opinião, quais são as vantagens do uso de TDIC na educação?; ii) Em relação às desvantagens quanto ao uso de TDIC na educação, qual a sua opinião?; iii) Quais são as habilidades que os estudantes devem desenvolver ao utilizar as TDIC em contexto educacional? e iv) Você acredita que as tecnologias educacionais devem ser incorporadas em todas as disciplinas ou apenas em algumas específicas? Se apenas em algumas, quais seriam e por qual razão? Essas questões foram respondidas de forma aberta, sendo suas respostas categorizadas conforme recorrências de termos (codificados) (Bardin, 2016) e são tratadas com detalhes nas seções a seguir.

### **Vantagens e desvantagens na integração das TDIC em contexto escolar**

Os docentes percebem as TDIC como recursos que tornam as aulas mais atrativas e favorecem o engajamento dos estudantes, além de facilitarem o acesso a informações e conteúdos diversificados, destacando-se também, embora em menor grau, a promoção da autonomia discente.

Figura 2 - Nuvem de palavras conforme recorrências de respostas para as questões i e ii



Fonte Elaborado pelos autores (2025).

Em sentido contrário, sobre as desvantagens do uso de TDIC na educação, os docentes apontam para questões relacionadas à dispersão e distração dos estudantes, a falta de preparo para o uso de instrumentos tecnológicos, bem como o desvio de finalidade de uso, ou uso indevido - para além das questões didáticas, bem como a utilização excessiva dessas tecnologias pelos estudantes.



A apropriação das TDIC demanda, inicialmente, o acesso a elas para, daí, aprender a usá-las de modo crítico e autônomo. Para tanto, há a necessidade de uma mediação pedagógica que rompa com uma perspectiva puramente instrumental. Uma mediação pautada na complexidade das relações sociais (Peixoto, 2016).

### Percepções quanto ao uso das TDIC no currículo

Os docentes foram indagados sobre o uso das TDIC em sala de aula, especialmente quanto à sua adoção em todas ou apenas em algumas disciplinas, sendo recorrente a percepção de que essas tecnologias devem ser incorporadas em todas as disciplinas (conforme figura abaixo).

Figura 4 - Nuvem de palavras conforme recorrências de respostas para a questão iv.



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Apesar desse entendimento, os docentes indicam que não há uma regra geral para a incorporação das TDIC por disciplina, reconhecendo sua aplicabilidade em todas, mas condicionando seu uso ao contexto dos conteúdos e à autonomia docente para decidir sobre sua adoção. Tais respostas nos remete à uma tendência pedagógica mais voltada à autogestão pedagógica, autonomia docente, enfim uma pedagogia mais liberal (Libâneo, 1985). Ressaltamos que, independente da tendência pedagógica, as condições objetivas de trabalho impactam no uso, ou não, de TDIC na escola, uma vez que “o contexto é parte integrante do uso, tanto ou mais que as funcionalidades técnicas” (Peixoto, 2015, p. 327).

### Conclusão

Retomamos os três objetivos que impulsionaram o processo investigativo e sinalizamos o alcance, ou não, de cada um. Buscamos analisar quais são as identidades docentes prevalentes quanto às grandes tendências pedagógicas. A partir dos dados obtidos, a pedagogia progressista, em uma vertente libertária. No entanto, percebemos características de outras pedagogias, como pedagogia crítica de conteúdos.

Procuramos investigar quais os pressupostos pedagógicos de quem concebe as tecnologias educacionais. A partir dos dados, não foi possível inferir elementos que materializassem esse objetivo, pois os docentes participantes são consumidores de TDIC e não proponentes. Compreender como os professores atuam, também, como proponentes de TDIC no contexto educacional é fundamental para compreender a forma como a TDIC influenciam as identidades dos professores não só como consumidores, mas também a respeito da decisão quanto ao eleger uma determinada TDIC na sua prática docente.

Por fim, envidamos esforços para inferir como os pressupostos pedagógicos afetam a construção e o projeto de tecnologias educacionais. Sobre esses aspectos, os dados, que destacam, são os referentes à formação docente: quanto maior o grau de formação, mais impacto no uso e, possivelmente, em projeto de tecnologias educacionais. Isso reflete uma real necessidade de formação continuada desses docentes quanto ao uso das tecnologias digitais em sala de aula, mas, para além disso, estariam preparados para “eleger” as TDIC mais adequadas ao seu contexto específico de atuação.

## Referências

ARRELIAS, J. S.; BERNARDO, A. M. G.; OLIVEIRA, C. M. Reflexões sobre aprendizagem colaborativa e uso de TIC na educação profissional e Tecnológica. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 10, e26111032327, 2022.

Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/362189939\\_Reflexoes\\_sobre\\_aprendizagem\\_colaborativa\\_e\\_uso\\_de\\_TIC\\_na\\_educacao\\_profissional\\_e\\_tecnologica](https://www.researchgate.net/publication/362189939_Reflexoes_sobre_aprendizagem_colaborativa_e_uso_de_TIC_na_educacao_profissional_e_tecnologica). Acesso em: 04 abr. 2024.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm). Acesso em: 02 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Histórico**. Disponível em:

<https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/ept/rede-federal/historico>. Acesso em 02 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/ept/rede-federal>. Acesso em: 02 nov. 2024.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRESWELL, J. W.; CLARK, V. L. **Plano**. Pesquisa de métodos mistos. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. DP&A Editora, 2006.

IMBERNÓN, F. Formação permanente do professorado deve potencializar a identidade docente. *In*: IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Cortez São Paulo: Editora, 2009, p. 72-78.

LIBÂNEO, J. C. Tendências Pedagógicas na Prática Escolar. *In*: LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 24. ed. Edições Loyola, 1985.

LEITE, L. R. *et al.* Abordagem mista em teses de um programa de pós-graduação em educação: análise à luz de Creswell. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. e243789, 27 set. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/f6M7smg8gPMxZDGcsDnHFww/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 16 mar. 2023.

LIMA, A. J. S.; AZEVEDO, R. O. M. Ensino Tecnológico: entre sentidos e significados, acepções e perspectivas. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 11, n. jan./dez., e249625, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.31417/educitec.v11.2496>. Acesso em: 16 dez. 2025.

MACEDO, R. M. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 73, p. 262-280, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/SGqJ6b5C4m44vh8R5hPV78m/?lang=pt>. Acesso em: 30 out. 2024.

MARCOM, J. L. R.; BLEICHER, S. Práticas com o uso das tecnologias na Educação Profissional e Tecnológica (EPT): um potencial inovador para o desenvolvimento de aulas presenciais. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v.17, n. 2, p. 01-19, 2024. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/5324>. Acesso em: 10 nov. 2024.

PEIXOTO, J. Metáforas e imagens dos formadores de professores na área da informática aplicada à educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, p. 1479-1500, 2007.

PEIXOTO, J. Relações entre sujeitos sociais e objetos técnicos uma reflexão necessária para investigar os processos educativos mediados por tecnologias. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20. n. 61, p. 317-332, abr./jun. 2015.

PEIXOTO, J. Tecnologias e relações pedagógicas: a questão da mediação. **R. Educ. Públ.**, Cuiabá, v. 25, n. 59, p. 367-379, maio/ago. 2016.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 4. ed. São Paulo: Atlas 2017.

SILVA, I. F. da; FELICIO, C. M. Mediação de práticas educativas na educação profissional com Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação: considerações a partir da teoria histórico-cultural. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 8, e191222, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.31417/educitec.v8.1912>. Acesso em: 16 dez. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

**Recebido: 27/01/2025**

**Aprovado: 14/12/2025**

**Publicado: 16/01/2026**

**Como citar (ABNT):** MORAES, L. F.; SOUZA, R. R. de. Percepções docentes quanto ao uso de TDIC em contexto educacional: implicações e efeitos no Instituto Federal de Goiás. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 12, e262426, 2026.

**Contribuição de autoria:**

Leizer Fernandes Moraes: Curadoria de Dados, Análise Formal, Metodologia, Visualização, Escrita (rascunho original), Escrita (revisão e edição).

Rita Rodrigues de Souza: Conceituação, Investigação, Metodologia, Administração de Projeto, Visualização, Escrita (rascunho original), Escrita (revisão e edição).

**Editor responsável:** Iandra Maria Weirich da Silva Coelho

**Direito autoral:** Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional

