

**Campus Porto Velho Zona Norte**  
**Coordenação do Curso Pós-Graduação Lato Sensu em Docência na Educação**  
**Profissional e Tecnológica**

**VANESSA BOSCATO VARGAS**

**FORMAÇÃO DOCENTE E TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO**  
**PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONTRIBUIÇÕES DO MODELO TPACK E**  
**DA PEDAGOGIA CRÍTICA**

PORTO VELHO

2026

**VANESSA BOSCATO VARGAS**

**FORMAÇÃO DOCENTE E TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONTRIBUIÇÕES DO MODELO TPACK E  
DA PEDAGOGIA CRÍTICA**

Artigo entregue como Trabalho de Conclusão de Curso ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), *Campus* Porto Velho Zona Norte, como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Docência na Educação Profissional e Tecnológica, junto ao Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência na Educação Profissional e Tecnológica, sob a orientação da professora Paulla Vieira Rodrigues.

PORTO VELHO

2026

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Gerador de Ficha Catalográfica do IFRO.

Vargas, Vanessa Boscato.

Formação docente e tecnologias digitais na Educação Profissional e Tecnológica: contribuições do modelo TPACK e da pedagogia crítica / Vanessa Boscato Vargas. - Porto Velho, 2026.

18 f. : il.

Orientador(a): Prof<sup>ª</sup>. Dra. Paulla Vieira Rodrigues.

Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação Lato Sensu em Docência na Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO, Porto Velho, 2026.

1. Educação Profissional e Tecnológica. 2. Letramento digital docente. 3. Modelo TPACK. 4. Formação docente. 5. Tecnologias digitais da informação e comunicação. I. Rodrigues, Paulla Vieira (orient.). II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO. III. Título.

**Bibliotecário(a) Responsável:** Celia Reis Sales, CRB-CRB11/955

**VANESSA BOSCATO VARGAS**

**FORMAÇÃO DOCENTE E TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONTRIBUIÇÕES DO MODELO TPACK E  
DA PEDAGOGIA CRÍTICA**

Artigo entregue como Trabalho de Conclusão de Curso ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), *Campus* Porto Velho Zona Norte, como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Docência na Educação Profissional e Tecnológica, junto ao Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência na Educação Profissional e Tecnológica, sob a orientação da professora Paulla Vieira Rodrigues.

Aprovado em: 19/03/2026 pela banca examinadora.

---

Aline Vieira de Melo Silva

---

Maria Ivanilse Calderon Ribeiro

---

Paulla Vieira Rodrigues

## **FORMAÇÃO DOCENTE E TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONTRIBUIÇÕES DO MODELO TPACK E DA PEDAGOGIA CRÍTICA**

**RESUMO:** O avanço das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) tem provocado profundas transformações nos processos educacionais, exigindo novas competências docentes para a integração pedagógica dessas ferramentas. No contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), esse desafio torna-se ainda mais relevante devido à necessidade de articulação entre formação acadêmica, inovação tecnológica e demandas do mundo do trabalho. Nesse cenário, o presente estudo tem como objetivo analisar os desafios e as possibilidades do desenvolvimento do letramento digital docente na EPT, à luz do modelo TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) e das contribuições da pedagogia crítica. A pesquisa foi conduzida por meio de revisão bibliográfica e análise teórica de estudos nacionais e internacionais que abordam a formação docente para o uso pedagógico das tecnologias digitais. Os resultados indicam que a integração significativa das tecnologias educacionais depende da articulação entre conhecimentos pedagógicos, tecnológicos e disciplinares, bem como do desenvolvimento de práticas formativas que valorizem a autonomia docente e a reflexão crítica sobre o uso das tecnologias. Conclui-se que o fortalecimento do letramento digital docente constitui elemento fundamental para a construção de práticas pedagógicas inovadoras e contextualizadas na Educação Profissional e Tecnológica.

**Palavras-chave:** Educação Profissional e Tecnológica; Letramento Digital Docente; Modelo TPACK; Formação Docente; Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

**ABSTRACT:** The advancement of digital technologies has caused profound transformations in educational processes, requiring new teaching competencies for the pedagogical integration of these tools. In the context of Vocational and Technological Education (VTE), this challenge becomes even more relevant due to the need for articulation between academic training, technological innovation, and the demands of the world of work. In this scenario, the present study aims to analyze the challenges and possibilities of developing teacher digital literacy in VTE, in light of the TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) model and the contributions of critical pedagogy. The research was conducted through a literature review and theoretical analysis of national and international studies addressing teacher training for the pedagogical use of digital technologies. The results indicate that the meaningful integration of educational technologies depends on the articulation between pedagogical, technological, and content knowledge, as well as the development of training practices that value teacher autonomy and critical reflection on the use of technologies. It is concluded that strengthening teacher digital literacy is a fundamental element for building innovative and contextualized pedagogical practices in Vocational and Technological Education.

**Keywords:** Vocational and Technological Education; Teacher Digital Literacy; TPACK Model; Teacher Training; Digital Information and Communication Technologies.

## 1 INTRODUÇÃO

A contemporaneidade é marcada pela consolidação da cultura digital, fenômeno que alterou profundamente as formas de produção de conhecimento, de trabalho e as interações sociais. Nesse cenário, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) deixaram de ser meros recursos instrumentais para se tornarem elementos estruturantes do cotidiano. Conforme apontado pela UNESCO (2021a), a educação enfrenta o desafio de reajustar seus modelos para que a tecnologia não seja apenas uma ferramenta de apoio, mas um objeto de estudo e um meio para a compreensão crítica da realidade.

No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), essa integração assume contornos específicos. A EPT possui o compromisso constitucional e pedagógico de oferecer uma formação humana integral, que supere a visão puramente técnica da preparação para o mercado de trabalho. De acordo com a Resolução CNE/CP 01/2021 (Brasil, 2021), a tecnologia deve ser o fio condutor que integra ciência e cultura, exigindo que o docente possua não apenas o domínio técnico dos recursos digitais, mas a capacidade de articulá-los pedagogicamente às demandas do mundo do trabalho em constante transformação.

Entretanto, a prática docente revela lacunas significativas na transição para o ensino mediado por tecnologias. Para superar o uso meramente instrumental do digital, destaca-se a relevância do modelo TPACK - *Technological Pedagogical Content Knowledge*, proposto por Koehler e Mishra (2009), que compreende a fluência digital docente como resultado da intersecção entre três domínios de conhecimento: o tecnológico, o pedagógico e o do conteúdo. Sob essa ótica, o letramento digital do professor não se limita ao saber operar máquinas, mas reside na capacidade estratégica de escolher a tecnologia certa para ensinar um conteúdo específico por meio de uma abordagem pedagógica adequada.

Contudo, para que o modelo TPACK não se torne uma receita técnica descontextualizada, este estudo propõe sua articulação com os pressupostos da pedagogia crítica. Ao adotar a pesquisa como princípio educativo e a reflexão sobre a prática, a pedagogia crítica permite que a integração das TDIC na EPT ocorra de forma emancipatória. O objetivo não é apenas tornar as aulas mais interessantes, mas utilizar o digital como suporte para o desenvolvimento da autonomia e da consciência crítica do estudante.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições do modelo TPACK e da pedagogia crítica para o fortalecimento do letramento digital docente na Educação Profissional e Tecnológica. Para fundamentar essa análise, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa de cunho bibliográfico (Gil, 2002), estruturando-se a partir de um levantamento em bases de dados acadêmicas e da análise teórica inter-relacional dos referenciais selecionados. Esse percurso permitiu a sistematização de estratégias formativas, culminando em uma proposição prática que articula a fundamentação teórica à experiência profissional na formação de professores para a EPT.

## 2 METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa e do tipo bibliográfico. Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, permitindo ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

O percurso metodológico foi estruturado em três etapas distintas e complementares:

- Levantamento bibliográfico e seleção: A busca por referenciais foi realizada em bases de dados acadêmicas (como Google Acadêmico, Semantic Scholar e repositórios institucionais da Rede Federal), utilizando descritores combinados – “modelo TPACK”, “formação docente”, “Educação Profissional e Tecnológica” e “pedagogia crítica”. Os critérios de seleção incluíram a pertinência temática com a EPT e a atualidade das publicações (priorizando os últimos 10 anos), além de documentos norteadores da UNESCO e legislações brasileiras.
- Análise teórica inter-relacional: Nesta etapa, as obras selecionadas foram exploradas sob a ótica da análise de conteúdo. Buscou-se identificar as aproximações entre os domínios de conhecimento do modelo TPACK e os pressupostos da pedagogia crítica (como a autonomia e a pesquisa como princípio educativo). O foco da análise foi mapear como esses referenciais podem responder aos desafios do letramento digital docente na EPT.

- Elaboração da proposição: Como resultado da síntese teórica realizada nas etapas anteriores, este trabalho culmina na presunção de um Plano de Ação. A construção dessa proposta aliou a fundamentação teórica levantada à experiência e atuação profissional da autora na formação de professores para a EPT. Assim, as estratégias sugeridas foram selecionadas por sua viabilidade e relevância prática, observadas no cotidiano da docência tecnológica, visando o fortalecimento efetivo do letramento digital docente.

A análise da bibliografia selecionada foi conduzida sob a ótica da pesquisa de conteúdo, estruturando-se em um processo de construção dialética. De acordo com Gil (2002), esse procedimento permite que o pesquisador transcenda a simples descrição dos dados, alcançando uma compreensão profunda dos fenômenos por meio de categorias analíticas fundamentadas no referencial teórico. No escopo deste estudo, a análise consistiu em cruzar sistematicamente os domínios técnicos do modelo TPACK – conhecimentos tecnológicos, pedagógicos e de conteúdo – com a intencionalidade política e social da pedagogia crítica.

Como limitação, destaca-se que a pesquisa, por ser exclusivamente bibliográfica, não contempla a análise empírica da prática docente em contextos específicos. Embora a revisão de literatura forneça a base teórica necessária para a compreensão do fenômeno, os resultados aqui apresentados devem ser compreendidos como subsídios conceituais, cuja validade prática pode variar conforme as condições infraestruturais e as políticas de formação de cada instituição de EPT.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

A presente seção sistematiza o embasamento teórico que sustenta esta investigação, articulando os principais conceitos e referenciais à realidade observada na EPT. Esta fundamentação estrutura-se no mapeamento das fontes e no diagnóstico crítico das produções acadêmicas, estabelecendo o suporte necessário para a compreensão da intersecção entre o modelo TPACK e a pedagogia crítica. O objetivo é fundamentar teoricamente como o letramento digital docente pode ser fortalecido para uma atuação emancipatória no ensino técnico.

Para a construção dessa análise, é fundamental compreender que a Educação Profissional e Tecnológica não se limita ao adestramento técnico, mas visa à formação integral do sujeito para o mundo do trabalho e para a cidadania. Nesse cenário, as competências pedagógico-digitais propostas por Moreira *et al.* (2024) surgem como um arcabouço essencial para que o docente transcenda o uso mecânico de ferramentas e passe a mediar processos de aprendizagem complexos e contextualizados.

A aplicação dessas competências na EPT exige que o professor desenvolva uma fluência digital que permita não apenas operar *softwares*, mas selecionar e criar recursos que dialoguem com os eixos tecnológicos de sua área de atuação. O foco reside na capacidade de orquestrar ambientes de aprendizagem onde a tecnologia atue como catalisadora da construção de conhecimentos (Moreira *et al.*, 2024).

### **3.1 A EPT e os desafios da docência na era digital**

A Educação Profissional e Tecnológica caracteriza-se pela indissociabilidade entre o fazer profissional, as descobertas científicas e as inovações digitais. Nesse horizonte, a docência atua como mediadora para superar o dualismo entre formação geral e técnica, exigindo o que Freire (1996) denomina rigorosidade metódica. No contexto da cibercultura, essa postura traduz-se em uma fluência tecnológica que permite ao professor transcender o papel de transmissor para tornar-se um curador de trajetórias formativas, transformando o ciberespaço em um ambiente de construção colaborativa e aprendizagem significativa.

Entretanto, a introdução de tecnologias nas instituições de EPT corre o risco de uma modernização conservadora, onde o recurso digital apenas substitui o físico sem romper com metodologias diretivas. A verdadeira integração das TDIC exige uma apropriação pedagógica intencional, desenvolvendo competências para orquestrar ambientes que provoquem o engajamento e a autoria do estudante.

O Quadro de Referência de Moreira *et al.* (2024) detalha as competências essenciais para essa transição, estruturadas em quatro áreas fundamentais: Recursos Digitais (Área 1), focada na criação e avaliação de conteúdos; Ensino e Aprendizagem (Área 2), centrada na gestão de percursos híbridos; Avaliação (Área 3), voltada ao uso de evidências digitais; e Capacitação dos Estudantes (Área 4), que visa o protagonismo e a autorregulação discente.

Figura 1 - Definição das Áreas da Dimensão Pedagógica do *DigCompEdu Reloaded*.



Fonte: Moreira *et al.*, 2024.

Para que essa orquestração não seja meramente técnica, o docente deve enfrentar o que Bachelard (1996) denomina obstáculos epistemológicos, evitando a automação do pensamento em favor da função emancipatória da tecnologia. Essa apropriação exige a pesquisa como princípio pedagógico, onde professor e aluno investigam as bases técnico-científicas da produção, combatendo a passividade.

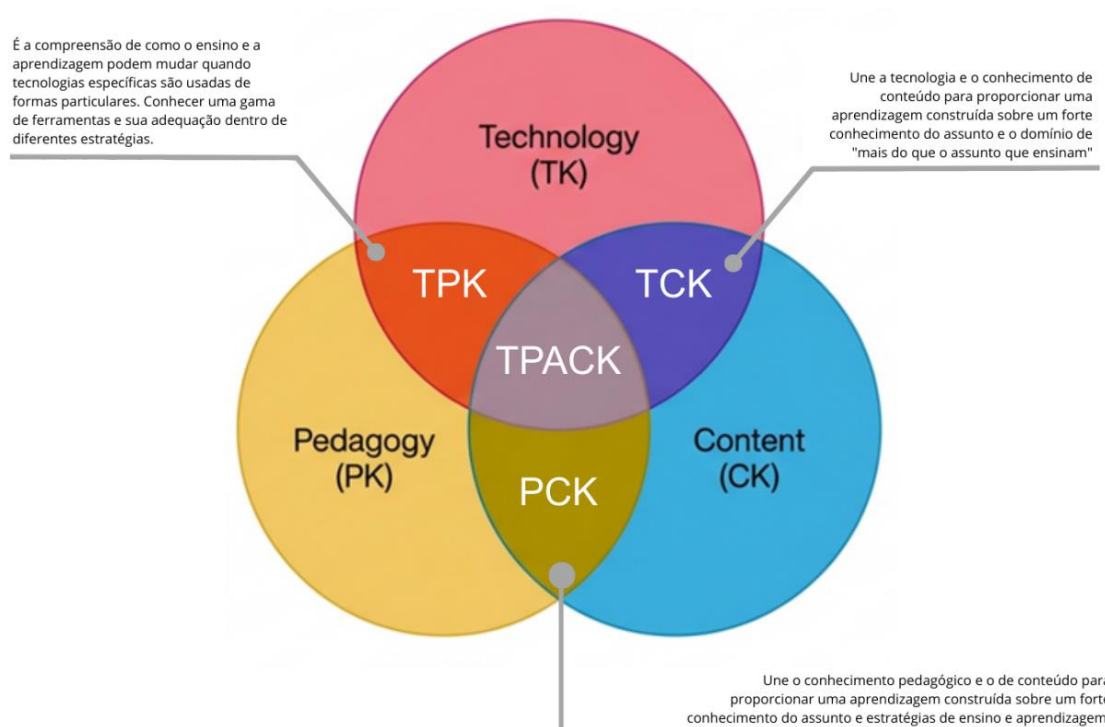
Tal postura é imperativa diante da plataformização, fenômeno que ameaça reduzir o docente a um gestor de algoritmos e dados, descaracterizando a docência como produção de conhecimento. Contra essa desumanização do currículo, as diretrizes da UNESCO (2021b) e autores como Selwyn (2017) reforçam a necessidade de uma vigilância crítica, assegurando que a Inteligência Artificial e outras ferramentas permaneçam sob o crivo da intencionalidade humana. Assim, ensinar na sociedade tecnológica exige rigorosidade e sensibilidade ética, garantindo que a técnica seja compreendida como parte da cultura e da ação humana sobre o mundo, e não como um fim em si mesma.

### 3.2 Competências pedagógico-digitais: do modelo TPACK ao letramento digital docente

A compreensão dos saberes necessários à docência na EPT exige uma análise que transcende a fragmentação de conhecimentos. Historicamente, Shulman (1986)

estabeleceu o conceito de *Pedagogical Content Knowledge* (PCK), defendendo que o ensino eficaz resulta da união entre o Conhecimento do Conteúdo (CK) e o Conhecimento Pedagógico (PK). Com a ascensão das TDIC, Mishra e Koehler (2009) expandiram esse paradigma ao introduzir o Conhecimento Tecnológico (TK) como dimensão interdependente. Consolidou-se, assim, o modelo TPACK, onde a prática docente é compreendida como a interseção orgânica entre saberes disciplinares, pedagógicos e tecnológicos.

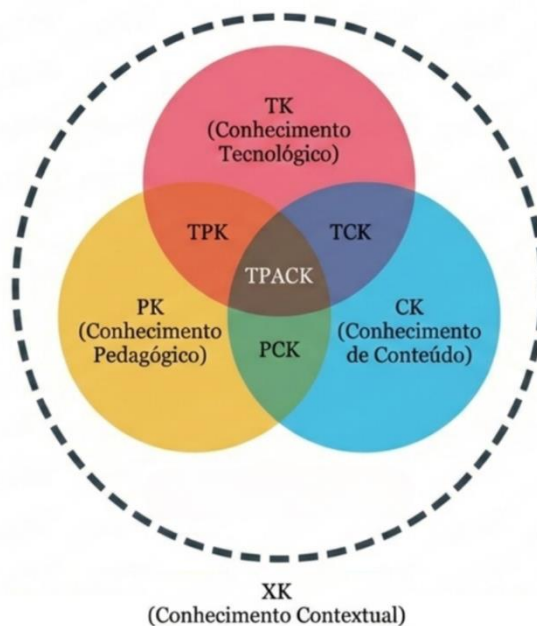
Figura 2 – Modelo TPACK.



Fonte: adaptado de Koehler; Mishra, 2009.

Mais do que um apêndice de ferramentas, o TPACK representa a gênese de um saber emergente e flexível. A eficácia das tecnologias depende da capacidade do professor de articular esses domínios para transformar a natureza do ensinar e aprender. A evolução deste modelo trouxe também a valorização do Conhecimento Contextual (XK), que funciona como a estrutura basilar da ação docente. O XK reconhece que a sala de aula é influenciada por condições socioeconômicas e culturais específicas, permitindo ao professor adaptar as interações tecnológicas às necessidades reais de seus estudantes (Mishra, 2019).

Figura 3 – Atualização do modelo TPACK.



**Fonte:** adaptado de Koehler; Mishra, 2009.

Como observa Urbanetz (2011), o desenvolvimento profissional na EPT requer uma postura crítico-reflexiva. Essa flexibilidade cognitiva diferencia o professor que apenas replica técnicas daquele que reconstrói sua prática diante das mudanças sociais. A distinção entre o simples manejo técnico e a integração crítica é fundamental para evitar a "pseudo-inovação" – fenômeno onde interfaces digitais operam apenas na superfície estética sem alterar a essência pedagógica. Conforme advertem Rosado e Ferreira (2017) e Freire (1996), a substituição de recursos físicos por digitais, sem mudança metodológica, falha em desenvolver o espírito crítico e reforça estruturas tradicionais.

Para romper com esse modelo, a inovação deve residir em metodologias que fomentem a colaboração e a construção ativa do conhecimento (Amaral, 2023). Isso exige que o letramento digital docente seja visto como um estado de quem se apropria das tecnologias para exercer novas práticas de leitura e escrita (Soares, 2002). Ser digitalmente letrado pressupõe, fundamentalmente, o "domínio das ideias e não das teclas" (Gilster, 1998). Sob essa ótica, as tecnologias funcionam como "tecnologias da inteligência" (Lévy, 1993) que ampliam as capacidades cognitivas e a autoria em rede.

Na EPT, essa dimensão autoral posiciona o educador como mediador entre o saber científico e as demandas do mundo do trabalho. Ao apropriar-se dos recursos com ética e intencionalidade, o professor converte a sala de aula em um ecossistema

de produção coletiva, desvencilhando-se de manuais rígidos e construindo itinerários conectados à realidade social. Assim, o letramento digital transcende o técnico e consolida-se como um instrumento de transformação social, garantindo que a inovação permaneça subordinada aos princípios da formação humana integral.

### **3.3 Estratégias e itinerários para uma formação continuada transformadora**

A construção de itinerários para a formação continuada na EPT deve romper com a racionalidade técnica que reduz o aprendizado docente ao simples manejo de ferramentas digitais. Sob a perspectiva da pedagogia crítica, a formação transformadora é aquela que se constitui como um espaço de investigação e reflexão sobre a prática. Conforme propõe o modelo TPACK, as estratégias formativas precisam ser desenhadas para promover a síntese dialógica entre o conhecimento tecnológico, o pedagógico e o disciplinar, sempre ancoradas no contexto real de atuação do professor.

Nesse sentido, as estratégias mais eficazes transcendem os modelos tradicionais de cursos de curta duração. Ganham relevância as comunidades de prática e a mentoria entre pares, que permitem que a formação ocorra de forma situada e colaborativa. Esses itinerários possibilitam que os desafios cotidianos do uso das tecnologias na sala de aula sejam convertidos em objetos de pesquisa-ação, transformando o chão da escola em um laboratório de inovação pedagógica constante.

Para que esses percursos sejam efetivamente emancipatórios, é fundamental que o docente assuma o papel de professor-pesquisador. Ao investigar as potencialidades e os riscos das TDIC em sua área técnica, o educador desenvolve a autonomia necessária para realizar curadorias críticas e desenhar ecossistemas de aprendizagem que fomentem o protagonismo discente.

Em última análise, a formação continuada transformadora não visa apenas à fluência digital, mas à consolidação de uma identidade docente capaz de navegar pelas incertezas da era tecnológica sem perder de vista o compromisso com a formação humana integral. Ao consolidar esses saberes, o professor da EPT torna-se apto a guiar seus estudantes não apenas para a operação técnica, mas para a intervenção ética e crítica na sociedade.

Dada a natureza bibliográfica desta pesquisa, os resultados aqui apresentados decorrem do cruzamento analítico entre o modelo TPACK e os pressupostos da Pedagogia Crítica na EPT. A análise do *corpus* literário selecionado permitiu identificar eixos fundamentais que sintetizam o estado atual da discussão teórica.

Para melhor visualização dessa síntese, o Quadro 1 apresenta as categorias de análise que emergiram do confronto entre a fundamentação teórica e os objetivos do estudo:

Quadro 1 – Síntese das estratégias do Plano de Ação para o letramento digital

<b>Eixo de Ação</b>	<b>Estratégia Pedagógica</b>	<b>Fundamentação Teórica</b>	<b>Objetivo na EPT</b>
1. Diagnóstico e reflexão	Oficinas de autoavaliação da prática docente frente às TDIC	Freire (1996)	Identificar lacunas de letramento sob a ótica da práxis
2. Co-criação e autoria	Desenvolvimento coletivo de Recursos Educacionais Abertos	Alves, Sartori e Lara (2024)	Fomentar a autoria docente e a interdependência dos saberes
3. Socialização e redes	Implementação de Comunidades de Prática entre pares	Urbanetz (2011), Xavier (2005)	Fortalecer a formação continuada através da troca de experiências

**Fonte:** Autora, 2026.

A partir da sistematização apresentada acima, a discussão organiza-se em três eixos que evidenciam que a formação docente para a era digital transcende o domínio instrumental:

1) A interseção como práxis pedagógica na EPT: Os resultados demonstram que a apropriação do modelo TPACK na EPT não deve ser vista como uma simples adesão a novas ferramentas. A literatura aponta que a verdadeira inovação ocorre quando o TK é submetido à intencionalidade do PK. Nas fontes analisadas, observa-se que o equilíbrio entre esses saberes permite ao docente converter o conteúdo técnico em objeto de reflexão crítica, assegurando que o estudante não apenas opere tecnologias, mas compreenda os processos científicos e sociais subjacentes ao trabalho.

2) O letramento digital como resistência à plataformização: A análise dos estudos evidencia uma preocupação crescente com a plataformização da educação e a automação do ensino via IA. Como resultado desta revisão, emerge o entendimento de que o letramento digital docente atua como um eixo de

resistência ética. Os achados sugerem que, ao dominar o amálgama de conhecimentos proposto pelo TPACK, o professor resgata a sua agência humana e autonomia intelectual, impedindo que a lógica algorítmica se sobreponha ao compromisso com a formação humana integral.

3) Itinerários para uma formação continuada emancipatória: Os dados teóricos convergem para a necessidade de itinerários formativos que superem a racionalidade técnica. O resultado desta síntese indica que as estratégias mais promissoras são aquelas que fomentam a figura do professor-pesquisador, utilizando comunidades de prática e a reflexão sobre o cotidiano escolar. Evidencia-se que a formação continuada eficaz é aquela que posiciona o docente como autor e curador de seus próprios recursos didáticos digitais, conectando a tecnologia às singularidades do mundo do trabalho.

A convergência dos achados bibliográficos permite inferir que a eficácia do modelo TPACK na EPT não depende da sofisticação dos recursos tecnológicos, mas da clareza da intencionalidade pedagógica que os orienta. Ao cruzar as dimensões do TPACK com os princípios da Pedagogia Crítica, evidencia-se que o papel do docente transita de um mero executor de currículos para um arquiteto de experiências de aprendizagem. Essa transição é o que assegura que o uso da Inteligência Artificial e de outras TDIC não reforce o tecnicismo alienante, mas sim a capacidade do estudante de ler e intervir no seu contexto socioprofissional.

Nesse sentido, os resultados desta análise teórica sugerem que o letramento digital docente deve ser compreendido como um pilar de sustentação para uma prática emancipatória. A articulação entre os saberes disciplinares, pedagógicos e tecnológicos consolida uma base sólida para que o professor-pesquisador enfrente os desafios da plataformização e da automação. Assim, o modelo TPACK deixa de ser apenas uma estrutura teórica de classificação de saberes e passa a figurar como uma estratégia de resistência e inovação, garantindo que a tecnologia na EPT permaneça subordinada ao compromisso ético com a formação humana integral e a justiça social.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O início desta trajetória, marcado pela elaboração do Plano de Formação no TCC I, revelou que, como sujeitos imersos em contextos educacionais, muitas vezes “vivemos em um mar de histórias” (Bruner, 2001, p. 15). O grande desafio foi, portanto,

tomar consciência do que antes era realizado de forma automática no chão da escola, permitindo que a narrativa da prática deixasse de ser um mero relato, para tornar-se objeto de análise crítica e investigação científica.

A trajetória da autora é marcada por uma evolução contínua, iniciando na Educação Básica, perpassando o Ensino Superior e consolidando-se na Educação Profissional e Tecnológica. Com bacharel em Secretariado, licenciaturas em Informática e Pedagogia, e especializações voltadas, principalmente, para a área da tecnologia educacional, a autora acumulou expertise em gestão escolar, curadoria de ferramentas e formação docente. Atualmente, como Orientadora Pedagógica, exerce diretamente a capacitação de professores e o desenvolvimento de projetos inovadores que integram tecnologias digitais ao processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a formação configurou-se como um verdadeiro “processo de pôr-se a caminho”, em que a busca pela compreensão de si e dos componentes da própria história tornou-se o eixo central do desenvolvimento profissional (Josso, 2004, p. 38). O Relatório de Formação, longe de ser apenas um registro burocrático, consolidou-se como uma ferramenta essencial para trazer à consciência os sentimentos, as angústias e os pensamentos que permeiam os desafios específicos da EPT, transformando a experiência vivida em conhecimento sistematizado e amadurecido.

O interesse em cursar a especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica surgiu da percepção, vivenciada em instituições do Sistema S, de que a tecnologia exige uma mediação pedagógica intencional. Ao assumir desafios como o planejamento do ensino remoto durante a pandemia, a autora sentiu a necessidade de alinhar seu repertório técnico às especificidades da EPT, buscando superar a visão meramente instrumental do letramento digital em prol de uma formação humana integral.

Esse movimento permitiu o avanço de uma visão docente fundamentada na indissociabilidade entre teoria e prática. Sob a ótica da pedagogia crítica, o percurso foi marcado pelo exercício constante da ação-reflexão-ação, processo que possibilitou a transcendência gradual do senso comum em favor da autonomia intelectual. Ao refletir criticamente sobre o fazer pedagógico, foi possível perceber que a prática docente exige um rigor metódico que não se confunde com o tecnicismo, mas que instiga a busca constante pela razão de ser de cada escolha educativa e pela produção de novos saberes.

Ao longo de sua trajetória, o interesse pela informática sempre foi algo natural e fascinante, o que permitiu realizar formações para ser uma profissional capacitada e realizada. A oportunidade de apresentar este percurso permite refletir e certificar que a educação é apaixonante; quando se tem o desejo de compartilhar conhecimentos e mudar a vida das pessoas, o anseio pelo saber só aumenta e faz querer ser uma pessoa e profissional melhor a cada dia.

O pensamento de Paulo Freire (1996, p. 23) de que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, sustenta a prática atual na Orientação Pedagógica, onde a partilha do saber e a participação em produções científicas voltadas para a educação e tecnologia tornaram-se fontes de profunda gratificação profissional. Ao compreender que ensinar não é transferir conhecimento, mas sim criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção, é possível transformar o cotidiano da sala de aula em uma “aventura criadora” (Freire, 1996, p. 22). Nessa perspectiva, o fazer pedagógico na EPT deixa de ser uma reprodução de saberes técnicos para tornar-se um espaço de emancipação, onde o docente não apenas ensina, mas produz conhecimento a partir da sua realidade.

Ao concluir esta reflexão, compreende-se que a formação foi, acima de tudo, uma experiência profunda, entendida como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (Bondía, 2002, p. 20). As frustrações e os sucessos na tentativa de integrar as tecnologias de forma crítica na EPT permitiram superar o dualismo histórico entre o pensar e o fazer, reafirmando a importância da formação humana integral no ensino técnico e a agência do professor sobre as ferramentas digitais.

A relação entre a atuação na EPT e a formação acadêmica materializa-se na crença de que a tecnologia tem um potencial transformador quando aliada a práticas inovadoras. Assim, este memorial não é apenas um registro do passado, mas uma reafirmação do compromisso em liderar projetos desafiadores e colaborar para uma educação que prepare sujeitos críticos e autônomos para um mundo do trabalho em constante transformação.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Miriam Aparecida Beckhauser; SARTORI, Viviane; LARA, Ângela Mara de Barros. **Formação continuada docente e recursos tecnológicos digitais na perspectiva do compartilhamento do conhecimento**: uma revisão de literatura. São José dos Pinhais: Contribuciones a Las Ciencias Sociales, v. 17, n. 12, p. 1-22, 2024. DOI: <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.12-293>.

AMARAL, Rita de Cássia Borges de Magalhães. Formação Docente e Práticas Pedagógicas Inovadoras na Educação. **Revista da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional – ABT**, Rio de Janeiro, n. 236, p. 28-38, jan./mar. 2023. Disponível em: [https://abt-br.org.br/wp-content/uploads/2023/03/RTE\\_236.pdf](https://abt-br.org.br/wp-content/uploads/2023/03/RTE_236.pdf). Acesso em: 25 fev. 2026.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n19/n19a03.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, 2021.  
BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRA, Giselle Martins dos Santos; ROSADO, Luiz Alexandre da Silva; CARVALHO, Jaciara de Sá (Orgs.). **Educação e Tecnologia**: abordagens críticas. Rio de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, 2017. E-book.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GILSTER, Paul. **Digital Literacy**. New York: John Wiley & Sons, 1998.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KOEHLER, Matthew J.; MISHRA, Punya. What is Technological Pedagogical Content Knowledge? **Contemporary Issues in Technology and Teacher Education**, v. 9, n. 1, p. 60-70, 2009. Disponível em: <https://citejournal.org/volume-9/issue-1-09/general/what-is-technological-pedagogicalcontent-knowledge/>. Acesso em: 20 dez. 2025.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência**: O futuro do pensamento na era da Informática. São Paulo: Editora 34, 1993.

MISHRA, Punya. Considering Contextual Knowledge: the tpack diagram gets an upgrade. **Journal Of Digital Learning In Teacher Education**, [S.L.], v. 35, n. 2, p. 76-78, 3 abr. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/21532974.2019.1588611>.

MOREIRA, José Antônio; DIAS-TRINDADE, Sara; KNUPPEL, Maria Aparecida; SERRA, Ilka. **Quadro de Referência das Competências Pedagógico-Digitais de**

**Professores:** Pedagogical DigCompEdu Reloaded. Santo Tirso: Whitebooks, 2024. E-book.

ROSADO, Luiz Alexandre da Silva; FERREIRA, Giselle Martins dos Santos. Ideologia, tecnologia e educação: reflexões sobre a retórica do capital. *In:* FERREIRA, G. M. S.; ROSADO, L. A. S.; CARVALHO, J. S. (org.). **Educação e Tecnologia:** abordagens críticas. Rio de Janeiro: SESES/UNESA, 2017. E-book.

SELWYN, Neil. Educação e Tecnologia: ferramentas para quem? *In:* FERREIRA, G. M. S.; ROSADO, L. A. S.; CARVALHO, J. S. (org.). **Educação e Tecnologia:** abordagens críticas. Rio de Janeiro: SESES/UNESA, 2017. p. 45-62. E-book.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986. Disponível em: <https://www.wcu.edu/WebFiles/PDFs/Shulman.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2025.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 fev. 2026.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos:** um novo contrato social para a educação. Paris: UNESCO, 2021a.

\_\_\_\_\_. **Inteligência artificial e educação:** guia para pessoas com carga de formulação de políticas. Paris: UNESCO, 2021b.

URBANETZ, Sandra Terezinha. **A Constituição do Docente para a Educação Profissional.** 2011. 160 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/26315>. Acesso em: 03 fev. 2026.

XAVIER, Antonio Carlos dos Santos. Letramento digital e ensino. *In:* SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (org.). **Alfabetização e letramento:** conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.