



INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA - IFRR

**PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM GESTÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA**

ANTONIA PATRICIA DA SILVA BRITO

**AUTONOMIA ACADÊMICA E CULTURA DIGITAL NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA TRAJETÓRIA FORMATIVA EM
CONSTRUÇÃO**

Boa Vista

2026

INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA

**PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

**AUTONOMIA ACADÊMICA E CULTURA DIGITAL NA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA
TRAJETÓRIA FORMATIVA EM CONSTRUÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso: Relatório de
Formação apresentado ao Curso de Pós-Graduação *lato
sensu* em Gestão na Educação Profissional e
Tecnológica, do Instituto Federal de Educação, Ciência
e Tecnologia de Roraima.

Orientadora: Profa. Me. Juliana Silveira Marcondes

Boa Vista

2026

AUTONOMIA ACADÊMICA E CULTURA DIGITAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA TRAJETÓRIA FORMATIVA EM CONSTRUÇÃO

Resumo: Este Relatório de Formação tem como tema a relação entre autonomia acadêmica e cultura digital no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a partir da análise de uma trajetória formativa marcada pela docência, pela reflexão crítica e pela busca por práticas pedagógicas mais inclusivas e emancipadoras. O objetivo geral consiste em analisar criticamente a trajetória formativa desenvolvida ao longo da Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, evidenciando como as aprendizagens construídas contribuíram para a ressignificação da prática docente, especialmente no que se refere à promoção da autonomia discente em contextos mediados pela cultura digital. A pesquisa adota abordagem qualitativa, de natureza reflexiva, estruturada como memorial formativo, aproximando-se da perspectiva da investigação-ação ao articular teoria, experiência e reflexão sobre a prática docente. O referencial teórico fundamenta-se nas contribuições de Freire (1996), Saviani (2024), Frigotto (2018), Castells (1999), Lévy (1999), Kenski (2012) e Valente (2018), que discutem a formação humana, a educação crítica, a cultura digital e a integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) aos processos educativos. Os resultados evidenciam que a formação contribuiu para ampliar a compreensão da Educação Profissional e Tecnológica para além da preparação para o mercado de trabalho, fortalecendo uma concepção de educação comprometida com a formação humana integral. Também revelam mudanças na prática pedagógica, com maior valorização do protagonismo discente, da mediação crítica das tecnologias e da construção de ambientes de aprendizagem mais participativos. Constatou-se que a promoção da autonomia acadêmica exige a criação de condições para que os estudantes desenvolvam pensamento crítico, capacidade de decisão e participação ativa na produção do conhecimento, enquanto a utilização das TDIC demanda planejamento pedagógico, intencionalidade educativa e atenção às desigualdades de acesso. Conclui-se que a articulação entre autonomia acadêmica e cultura digital favorece práticas pedagógicas mais críticas, inclusivas e significativas na Educação Profissional e Tecnológica, reafirmando o compromisso com uma docência reflexiva, investigativa e orientada pela formação humana integral.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica. Autonomia acadêmica. Cultura digital. Formação docente. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	04
2. METODOLOGIA	07
3. REFERENCIAL TEÓRICO E INVENTÁRIO DE ESTUDOS	10
3.1 Educação Profissional e Tecnológica e formação humana	11
3.2 Autonomia acadêmica na perspectiva crítica	12
3.3 Cultura digital, TDIC e letramentos digitais	14
3.4 Inventário de estudos	16
4. TRAJETÓRIA FORMATIVA: ANÁLISE E REFLEXÕES	19
4.1 A formação na Educação Profissional e Tecnológica	19
4.2 A resignificação da prática docente	20
4.3 Deslocamentos formativos na prática docente	21
5. CONCLUSÃO	23
6. PLANO DE AÇÃO	25
REFERENCIAS	29

1. Introdução

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ocupa, nas últimas décadas, um lugar central nas discussões sobre formação humana, desenvolvimento científico e inclusão social, sobretudo diante das profundas transformações provocadas pela cultura digital e pelas novas configurações do mundo do trabalho. Nesse contexto, a EPT ultrapassa a concepção restrita de preparação para o exercício profissional, assumindo o compromisso de promover uma formação integral que articule conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais, éticos e políticos. Essa perspectiva exige compreender o processo educativo como espaço de desenvolvimento da autonomia, da criticidade e da participação social, reconhecendo que a formação profissional deve contribuir para a emancipação dos sujeitos e para sua atuação consciente na sociedade.

Essa compreensão encontra respaldo na perspectiva histórico-crítica de Saviani (2024), para quem a educação constitui um processo de apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, possibilitando aos sujeitos compreenderem criticamente a realidade e nela intervirem. Em diálogo com esse entendimento, Frigotto (2018) defende que a Educação Profissional e Tecnológica deve superar uma lógica meramente produtivista, articulando trabalho, ciência, tecnologia e cultura como dimensões constitutivas da formação humana integral. Embora partam de referenciais distintos, ambos convergem ao reconhecer que a educação não pode limitar-se ao atendimento das demandas imediatas do mercado de trabalho, devendo favorecer a constituição de sujeitos críticos, capazes de compreender e transformar as relações sociais.

Essa concepção aproxima-se da proposta freireana de educação como prática da liberdade. Para Freire (1996), a autonomia não corresponde apenas à capacidade de realizar tarefas de maneira independente, mas constitui um processo ético, político e pedagógico que se constrói por meio do diálogo, da problematização da realidade e da participação ativa dos estudantes na produção do conhecimento. Sob essa perspectiva, autonomia, criticidade e emancipação tornam-se elementos indissociáveis da prática docente, especialmente em contextos educativos marcados pela diversidade social, pelas desigualdades e pelos desafios contemporâneos da cultura digital.

As transformações decorrentes da expansão das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) intensificaram esses desafios. A circulação acelerada de informações, a

consolidação dos ambientes virtuais de aprendizagem, a ampliação das redes digitais e a produção colaborativa de conhecimentos modificaram profundamente as formas de ensinar, aprender e interagir socialmente. Entretanto, tais mudanças não ocorreram de maneira homogênea. Persistem desigualdades relacionadas ao acesso às tecnologias, às competências digitais e às oportunidades de participação em ambientes digitais, evidenciando que a cultura digital não pode ser compreendida apenas como consequência do avanço tecnológico, mas como um fenômeno social, cultural e político.

Nesse sentido, Castells (1999) demonstra que a sociedade em rede reorganiza as relações econômicas, sociais e comunicacionais, alterando as formas de produção e circulação da informação. Complementando essa perspectiva, Lévy (1999) argumenta que a cibercultura inaugura novas possibilidades de construção coletiva do conhecimento por meio da inteligência coletiva, deslocando o foco da simples transmissão de informações para processos colaborativos de aprendizagem. Embora enfatizem dimensões distintas da cultura digital, ambos evidenciam que as tecnologias não são neutras: elas reconfiguram práticas sociais, produzem novas formas de interação e impõem desafios à educação contemporânea.

No campo da educação, entretanto, a simples presença das tecnologias não assegura inovação pedagógica nem promove, por si só, autonomia discente. Valente (2018) ressalta que o potencial transformador das tecnologias depende da reorganização das práticas educativas e da participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento. Na mesma direção, Kenski (2012) afirma que a integração das tecnologias exige mudanças na organização do ensino, nas formas de interação e na atuação docente, deslocando o professor da posição de transmissor de conteúdos para a de mediador dos processos de aprendizagem. Bacich e Moran (2018) reforçam essa compreensão ao defenderem metodologias ativas apoiadas pelas TDIC, nas quais o estudante assume papel protagonista e o professor atua como orientador da aprendizagem.

Essa discussão amplia-se quando incorporadas as contribuições dos estudos sobre letramentos digitais e multiletramentos. Para Rojo (2019), os processos educativos contemporâneos demandam o desenvolvimento de múltiplas competências relacionadas à leitura, à escrita e à produção de sentidos em diferentes linguagens e ambientes digitais. Nessa mesma perspectiva, Buzato (2006) compreende os letramentos digitais como práticas sociais que envolvem não apenas habilidades técnicas, mas também competências críticas para interpretar, produzir e compartilhar informações em contextos mediados pelas tecnologias.

Assim, a cultura digital passa a ser entendida como espaço de participação, autoria e construção colaborativa de conhecimentos, exigindo da escola e dos professores o desenvolvimento de práticas pedagógicas capazes de formar sujeitos críticos diante dos fluxos informacionais que caracterizam a sociedade contemporânea.

Dessa forma, autonomia acadêmica e cultura digital deixam de constituir temas independentes para configurarem dimensões complementares da formação docente e discente. Promover autonomia em contextos digitais implica criar condições para que os estudantes utilizem criticamente as tecnologias, desenvolvam capacidade de análise, produzam conhecimentos de forma colaborativa e assumam papel ativo nos processos educativos. Sob essa perspectiva, as TDIC deixam de ser compreendidas como instrumentos de apoio ao ensino para constituírem elementos mediadores da aprendizagem e da formação cidadã.

Foi nesse cenário que minha trajetória docente passou por um intenso processo de ressignificação. A atuação na Educação Profissional e Tecnológica, especialmente em disciplinas das áreas técnicas e de comunicação, permitiu observar que muitos estudantes enfrentavam dificuldades que ultrapassavam os conteúdos curriculares, envolvendo limitações de acesso às tecnologias, diferentes níveis de letramento digital e obstáculos para participar de forma autônoma dos processos de aprendizagem. Essas experiências suscitaram inquietações sobre o papel da docência na promoção da autonomia discente e impulsionaram a busca por referenciais teóricos capazes de compreender criticamente a relação entre cultura digital, formação docente e Educação Profissional e Tecnológica.

É nesse percurso que se insere o presente Relatório de Formação, cuja questão norteadora consiste em compreender de que maneira a articulação entre autonomia acadêmica e cultura digital pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais críticas, inclusivas e emancipadoras na Educação Profissional e Tecnológica. Para responder a essa questão, o estudo analisa criticamente minha trajetória formativa desenvolvida ao longo da Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, articulando experiências docentes, referenciais teóricos e reflexões produzidas durante o curso.

Do ponto de vista acadêmico, este estudo justifica-se pela necessidade de ampliar as discussões sobre formação docente na Educação Profissional e Tecnológica diante dos desafios impostos pela cultura digital, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da autonomia

discente, aos letramentos digitais e à utilização crítica das tecnologias educacionais. Ao assumir a própria prática como objeto de investigação, este relatório busca contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais inclusivas, reflexivas e socialmente comprometidas, reafirmando os princípios da formação humana integral que orientam a Educação Profissional e Tecnológica. Por fim, o trabalho organiza-se em cinco seções — metodologia, referencial teórico, análise da trajetória formativa, plano de ação e considerações finais —, articulando teoria e prática em uma perspectiva investigativa, reflexiva e formativa.

2. Metodologia

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza descritiva, reflexiva e formativa, desenvolvida por meio da elaboração de um memorial formativo. A opção por essa abordagem decorre da natureza do objeto investigado, uma vez que o propósito deste relatório não consiste em mensurar fenômenos ou produzir generalizações, mas compreender, interpretar e analisar criticamente a trajetória formativa construída ao longo da Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), evidenciando os processos de aprendizagem, as transformações da prática docente e a ressignificação das experiências vivenciadas.

A pesquisa qualitativa mostra-se adequada porque privilegia a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências, considerando que os processos educativos são permeados por dimensões históricas, sociais, culturais e subjetivas que não podem ser reduzidas a indicadores quantitativos. Conforme Minayo (2014), esse tipo de investigação busca compreender a realidade em sua complexidade, valorizando os sentidos produzidos pelos sujeitos em seus contextos de atuação.

Quanto à sua natureza, o estudo assume caráter descritivo e formativo. É descritivo porque sistematiza e analisa experiências desenvolvidas durante a formação e a atuação profissional, procurando compreender como essas vivências contribuíram para a constituição da identidade docente. Simultaneamente, possui natureza formativa, pois a escrita do memorial ultrapassa a simples narrativa autobiográfica, constituindo-se como um processo de reflexão crítica que possibilita reinterpretar experiências, identificar aprendizagens, reconhecer limites e projetar novas possibilidades de atuação pedagógica.

Nessa perspectiva, o memorial formativo configura-se como um dispositivo de investigação e de desenvolvimento profissional. Conforme destacam Passeggi (2021) e Nóvoa (2022), a escrita autobiográfica favorece processos de autoformação, pois permite ao professor revisitar sua trajetória, atribuir novos significados às experiências vividas e compreender criticamente a construção de sua identidade profissional. Assim, narrar a própria trajetória não significa apenas relatar acontecimentos, mas produzir conhecimento a partir da análise sistemática da experiência, articulando memória, reflexão e fundamentação teórica.

O corpus analítico deste relatório é constituído exclusivamente pelas experiências vivenciadas pela própria autora ao longo de sua atuação docente e do percurso formativo desenvolvido na Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. Desse modo, não foram produzidos dados junto a outros participantes, nem aplicados questionários, entrevistas ou quaisquer outros instrumentos de pesquisa empírica. A opção metodológica fundamenta-se na compreensão de que a própria experiência profissional, quando submetida a um processo rigoroso de análise crítica e sustentada por referenciais científicos, constitui uma fonte legítima de produção de conhecimento no campo da formação docente.

As experiências analisadas abrangem diferentes contextos de atuação profissional, especialmente a docência em cursos de Educação Profissional e Tecnológica, nos quais foram ministradas disciplinas técnicas e componentes voltados à comunicação e à linguagem. Essas vivências foram confrontadas com as aprendizagens construídas durante a especialização, possibilitando identificar mudanças nas concepções de ensino, na utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), na organização das práticas pedagógicas e na compreensão da autonomia discente como princípio orientador do processo educativo.

A produção dos dados ocorreu por meio do exercício contínuo de reflexão sobre a trajetória profissional e acadêmica, tendo como principais fontes os registros da própria experiência docente, as atividades desenvolvidas ao longo do curso, as leituras realizadas nas disciplinas e o Inventário de Estudos elaborado durante a formação. Esse inventário constituiu importante instrumento de sistematização das contribuições teóricas que fundamentaram as análises desenvolvidas neste relatório, favorecendo o diálogo entre experiência, teoria e prática pedagógica.

A análise dos dados foi conduzida mediante uma abordagem interpretativa, articulando três dimensões complementares: a experiência profissional, os referenciais teóricos e o processo reflexivo. Inicialmente, foram identificadas situações significativas da trajetória docente relacionadas à autonomia acadêmica, à cultura digital e à Educação Profissional e Tecnológica. Em seguida, essas experiências foram analisadas à luz dos referenciais teóricos estudados durante a especialização, buscando compreender como as contribuições de autores como Freire (1996), Saviani (2024), Frigotto (2018), Castells (1999), Lévy (1999), Kenski (2012), Valente (2018), Rojo (2019) e Buzato (2006) possibilitaram reinterpretar práticas pedagógicas anteriormente desenvolvidas. Esse movimento analítico permitiu identificar deslocamentos conceituais, mudanças na prática docente e novos entendimentos acerca do papel das tecnologias digitais na formação humana e profissional.

Embora apresente aproximações com os pressupostos da pesquisa-formação e da investigação sobre a própria prática, este estudo não se caracteriza como uma pesquisa-ação, uma vez que não envolveu planejamento sistemático de intervenções, acompanhamento coletivo ou ciclos sucessivos de ação, observação e replanejamento. Sua natureza reflexiva fundamenta-se na análise crítica das experiências vivenciadas, compreendendo a prática docente como espaço de produção de conhecimento, desenvolvimento profissional e reconstrução permanente da identidade do professor.

Do ponto de vista ético, esta investigação não envolveu coleta de dados junto a seres humanos, uma vez que seu objeto de análise restringe-se à trajetória formativa da própria autora. Por essa razão, não houve necessidade de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa, conforme as diretrizes estabelecidas pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

Por fim, destaca-se que este estudo não pretende produzir conclusões generalizáveis, mas oferecer uma análise situada acerca da formação docente na Educação Profissional e Tecnológica, evidenciando como a articulação entre experiência, fundamentação teórica e reflexão crítica pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais conscientes, inclusivas e comprometidas com a formação humana integral. Nesse sentido, o memorial formativo assume dupla função: registrar um percurso profissional e, simultaneamente, constituir-se como instrumento de investigação, aprendizagem e desenvolvimento docente.

3. Referencial Teórico e Inventário de Estudos

Compreender a trajetória formativa apresentada neste relatório exige situá-la em um conjunto de referenciais teóricos que permitam interpretar criticamente as transformações ocorridas na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), especialmente diante dos desafios impostos pela cultura digital e pelas novas formas de produção do conhecimento. A reflexão desenvolvida neste trabalho fundamenta-se na compreensão de que a prática docente não se constitui de maneira isolada ou espontânea, mas resulta da articulação entre experiências vividas, fundamentos científicos, contextos históricos e processos permanentes de formação.

Nesse sentido, o referencial teórico assume papel estruturante na construção das análises apresentadas ao longo deste relatório. Mais do que reunir autores que abordam temas relacionados à educação, busca-se estabelecer um diálogo entre diferentes perspectivas capazes de explicar como a autonomia acadêmica, a cultura digital e a formação humana se articulam no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Essa articulação permite compreender que a docência exige muito mais do que domínio técnico dos conteúdos, demandando posicionamento ético, sensibilidade às transformações sociais e compromisso com a construção de práticas pedagógicas críticas e inclusivas.

Para essa discussão, dialoga-se com autores que constituem referências no campo da educação crítica, da formação humana, da cultura digital e das tecnologias educacionais. As contribuições de Freire (1996), Saviani (2024) e Frigotto (2018) fundamentam a compreensão da educação como prática social voltada à emancipação dos sujeitos. No campo da cultura digital, as reflexões de Castells (1999) e Lévy (1999) possibilitam compreender as transformações provocadas pelas tecnologias nas formas de produzir e compartilhar conhecimentos. Complementando essa discussão, autores como Kenski (2012), Valente (2018), Rojo (2019) e Buzato (2006) ampliam a análise ao abordar o papel das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), dos letramentos digitais e das novas práticas pedagógicas necessárias para a formação de sujeitos críticos na sociedade contemporânea.

A organização deste capítulo procura evidenciar essa construção teórica de forma progressiva. Inicialmente, discute-se a Educação Profissional e Tecnológica na perspectiva da formação humana integral. Em seguida, aborda-se a autonomia acadêmica sob uma perspectiva crítica, relacionando-a à constituição do sujeito e ao papel da educação emancipadora.

Posteriormente, analisa-se a cultura digital e os letramentos digitais como elementos constitutivos das práticas educativas contemporâneas. Por fim, apresenta-se o Inventário de Estudos, instrumento elaborado ao longo da especialização para sistematizar os referenciais que orientaram este percurso formativo e fundamentaram as reflexões desenvolvidas neste relatório.

3.1 Educação Profissional e Tecnológica e formação humana

A Educação Profissional e Tecnológica ocupa posição estratégica nas políticas educacionais brasileiras por articular formação geral, desenvolvimento científico, qualificação profissional e compromisso com a transformação social. Entretanto, compreender a EPT apenas como modalidade destinada à preparação de trabalhadores significa reduzir sua complexidade e desconsiderar sua dimensão formativa. A literatura da área demonstra que esse campo educativo ultrapassa a lógica da empregabilidade, defendendo uma educação comprometida com o desenvolvimento integral dos sujeitos e com a construção da cidadania.

Saviani (2024) argumenta que a educação constitui um processo histórico de apropriação dos conhecimentos produzidos pela humanidade, possibilitando aos indivíduos compreender criticamente a realidade e atuar na sua transformação. Sob essa perspectiva, o acesso ao conhecimento científico não representa apenas aquisição de competências técnicas, mas condição essencial para a formação de sujeitos autônomos e conscientes de seu papel social. Essa compreensão desloca a educação de uma perspectiva meramente instrumental para uma dimensão política e emancipadora.

Dialogando com essa concepção, Frigotto (2018) defende que a Educação Profissional e Tecnológica deve fundamentar-se no princípio da formação omnilateral, compreendendo o trabalho como categoria central da existência humana e não apenas como atividade produtiva. Para o autor, ciência, tecnologia, cultura e trabalho constituem dimensões inseparáveis da formação humana, razão pela qual a educação profissional não pode limitar-se à preparação para atender às demandas imediatas do mercado. Ao contrário, deve favorecer a compreensão crítica das relações sociais e das contradições presentes no mundo do trabalho.

Essa perspectiva aproxima-se da concepção freireana de educação como prática da liberdade. Embora Paulo Freire não tenha desenvolvido uma teoria específica sobre a Educação Profissional e Tecnológica, seus princípios pedagógicos dialogam diretamente com os

fundamentos da formação humana integral ao defender que ensinar significa criar possibilidades para a produção do conhecimento e não apenas transmitir conteúdos. Para Freire (1996), o processo educativo deve promover o diálogo, a problematização da realidade e o desenvolvimento da autonomia, reconhecendo professores e estudantes como sujeitos históricos envolvidos na construção coletiva do conhecimento.

Embora utilizem referenciais distintos, Saviani, Frigotto e Freire convergem ao compreender que a educação não pode restringir-se ao desenvolvimento de competências técnicas. Em suas diferentes abordagens, defendem uma formação comprometida com a emancipação humana, com a participação democrática e com a transformação das condições sociais. Essa convergência torna-se particularmente relevante para a Educação Profissional e Tecnológica, cuja função social consiste em integrar formação científica, tecnológica e humanística, preparando os estudantes não apenas para o exercício profissional, mas também para a participação crítica na sociedade.

No contexto contemporâneo, marcado pela expansão das tecnologias digitais e pelas rápidas transformações do mundo do trabalho, essa concepção de formação humana torna-se ainda mais necessária. A crescente digitalização das relações sociais amplia as possibilidades de acesso à informação, mas também evidencia novas formas de exclusão, exigindo que a formação profissional desenvolva competências relacionadas ao pensamento crítico, à ética, à colaboração e à utilização consciente das tecnologias. Assim, a Educação Profissional e Tecnológica reafirma seu compromisso com uma formação que integra conhecimento científico, desenvolvimento tecnológico e responsabilidade social, preparando sujeitos capazes de compreender a complexidade do mundo contemporâneo e atuar de forma crítica diante de seus desafios.

3.2 Autonomia acadêmica na perspectiva crítica

A autonomia acadêmica constitui um dos eixos centrais deste relatório, por representar uma dimensão essencial da formação docente e discente na Educação Profissional e Tecnológica. Longe de restringir-se à capacidade de estudar de forma independente ou de executar tarefas sem auxílio, a autonomia corresponde a um processo contínuo de construção intelectual, ética e política, por meio do qual os sujeitos desenvolvem a capacidade de interpretar criticamente a realidade, tomar decisões fundamentadas e participar ativamente da

produção do conhecimento. Trata-se, portanto, de uma competência que se constrói nas relações educativas e se fortalece na medida em que professores e estudantes assumem papéis ativos no processo de ensino e aprendizagem.

Essa compreensão encontra sólido fundamento na obra de Paulo Freire (1996), para quem ensinar não significa transferir conhecimentos prontos, mas criar condições para que os educandos construam saberes de forma crítica e significativa. A autonomia, nessa perspectiva, não é concebida como um atributo individual previamente adquirido, mas como resultado de práticas pedagógicas dialógicas, investigativas e problematizadoras que reconhecem o estudante como sujeito histórico capaz de compreender e transformar a realidade. Ao defender uma educação pautada no diálogo, na reflexão e na participação, Freire reafirma que a autonomia está diretamente relacionada ao exercício da liberdade responsável e da consciência crítica.

Embora partam de referenciais distintos, Saviani (2024) aproxima-se dessa concepção ao compreender que a apropriação crítica do conhecimento científico constitui condição indispensável para a emancipação humana. Para o autor, a educação escolar deve possibilitar aos estudantes o acesso ao patrimônio cultural produzido historicamente, permitindo-lhes compreender as contradições sociais e atuar de forma consciente na transformação da realidade. Nessa perspectiva, autonomia não significa espontaneidade, mas capacidade de mobilizar conhecimentos sistematizados para interpretar criticamente o mundo.

Essa articulação também está presente na concepção de formação omnilateral defendida por Frigotto (2018), segundo a qual a educação deve integrar trabalho, ciência, tecnologia e cultura como dimensões inseparáveis da formação humana. Ao superar uma visão instrumental da educação profissional, Frigotto evidencia que a autonomia constitui elemento fundamental para que os sujeitos compreendam criticamente os processos produtivos e exerçam sua cidadania de forma plena. Assim, autonomia acadêmica e formação humana deixam de ser categorias independentes para constituírem dimensões complementares de uma educação comprometida com a emancipação social.

No campo da formação docente, Nóvoa (2022) amplia essa discussão ao afirmar que a identidade profissional do professor é construída ao longo da experiência, mediante processos permanentes de reflexão sobre a própria prática. Ensinar implica aprender continuamente,

reinterpretar experiências e reconstruir saberes diante das mudanças sociais, culturais e tecnológicas. Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Passeggi (2021), para quem a escrita autobiográfica e os memoriais formativos constituem dispositivos privilegiados de autoformação, possibilitando ao professor analisar criticamente sua trajetória e atribuir novos significados às experiências vividas. Sob essa perspectiva, a autonomia docente também se fortalece por meio da reflexão sistemática sobre a prática, aspecto que fundamenta a proposta deste relatório.

No contexto da Educação Profissional e Tecnológica, promover autonomia implica criar condições para que os estudantes desenvolvam não apenas competências técnicas, mas também capacidade investigativa, pensamento crítico, responsabilidade ética e participação colaborativa. Essa concepção torna-se particularmente relevante diante das transformações da cultura digital, nas quais a abundância de informações exige sujeitos capazes de selecionar, interpretar, produzir e compartilhar conhecimentos de maneira crítica. Assim, autonomia acadêmica deixa de representar apenas uma característica individual para constituir um princípio orientador da prática pedagógica e da formação humana integral.

3.3 Cultura digital, TDIC e letramentos digitais

A expansão das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) transformou profundamente as formas de produzir conhecimento, comunicar-se e participar da vida social, exigindo da educação novos modos de ensinar, aprender e construir experiências formativas. Nesse cenário, a cultura digital ultrapassa a dimensão tecnológica e passa a ser compreendida como um conjunto de práticas sociais, culturais e comunicacionais mediadas pelas tecnologias digitais, que influenciam diretamente os processos educativos e a formação dos sujeitos.

Castells (1999) explica que a sociedade contemporânea organiza-se em redes de informação capazes de modificar relações econômicas, culturais e sociais em escala global. Nesse contexto, o acesso às tecnologias digitais amplia as possibilidades de comunicação e produção colaborativa do conhecimento, mas também evidencia desigualdades relacionadas às condições de acesso, uso e participação nos ambientes digitais. Complementando essa análise, Lévy (1999) afirma que a cibercultura inaugura novas formas de inteligência coletiva, nas quais

o conhecimento deixa de ser produzido individualmente para constituir-se de maneira compartilhada, colaborativa e dinâmica.

Entretanto, a incorporação das tecnologias aos processos educativos não garante, por si só, mudanças significativas nas práticas pedagógicas. Kenski (2012) ressalta que a inovação educacional depende menos da disponibilidade de equipamentos tecnológicos do que da intencionalidade pedagógica que orienta sua utilização. Na mesma direção, Valente (2018) argumenta que as TDIC devem favorecer metodologias capazes de colocar o estudante no centro do processo de aprendizagem, estimulando investigação, resolução de problemas, colaboração e construção ativa do conhecimento. Dessa forma, o uso das tecnologias somente produz impactos educacionais quando articulado a propostas pedagógicas coerentes com os objetivos formativos.

Essa perspectiva aproxima-se das contribuições de Bacich e Moran (2018), que defendem metodologias ativas apoiadas pelas tecnologias digitais como estratégia para promover maior protagonismo estudantil e aprendizagem significativa. Nesses contextos, o professor assume o papel de mediador, organizando situações didáticas que favoreçam a autonomia, a colaboração e o desenvolvimento do pensamento crítico, em consonância com os princípios da formação humana integral discutidos anteriormente.

Além da dimensão metodológica, a cultura digital exige a ampliação das competências relacionadas aos diferentes modos de leitura, escrita e produção de sentidos. Rojo (2019), ao discutir os multiletramentos, destaca que os sujeitos contemporâneos interagem com múltiplas linguagens, mídias e formas de comunicação, tornando insuficiente uma concepção restrita de alfabetização centrada apenas na linguagem escrita. A educação, portanto, deve possibilitar experiências que integrem diferentes linguagens, promovendo autoria, colaboração e participação ativa em ambientes digitais.

De maneira complementar, Buzato (2006) compreende os letramentos digitais como práticas sociais situadas, que envolvem competências técnicas, cognitivas e críticas para utilizar as tecnologias de forma significativa. Para o autor, o desenvolvimento dos letramentos digitais pressupõe a capacidade de avaliar informações, produzir conteúdos, participar de comunidades virtuais e compreender as implicações éticas da circulação de dados e conhecimentos nos

ambientes digitais. Assim, formar para a cultura digital significa desenvolver sujeitos capazes de atuar criticamente nas diferentes esferas da sociedade conectada.

Essas discussões encontram respaldo nas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente no documento complementar referente à Computação (Brasil, 2022), que reconhece a cultura digital como uma dimensão estruturante da educação contemporânea. Ao incorporar eixos como Pensamento Computacional, Mundo Digital e Cultura Digital, a BNCC reforça que o uso das tecnologias na educação deve ir além do domínio operacional de ferramentas, promovendo o desenvolvimento da criatividade, da resolução de problemas, da ética digital e da participação crítica dos estudantes.

Nesse contexto, a Educação Profissional e Tecnológica assume papel estratégico na formação de sujeitos capazes de compreender criticamente as transformações tecnológicas que permeiam o mundo do trabalho e a vida em sociedade. Mais do que incorporar recursos digitais às práticas pedagógicas, torna-se necessário promover experiências educativas que articulem tecnologia, autonomia, formação humana e compromisso social. É essa compreensão que orienta as análises apresentadas neste relatório e fundamenta as reflexões sobre a ressignificação da prática docente desenvolvidas ao longo da especialização.

3.4 Inventário de estudos

O Inventário de Estudos foi elaborado ao longo da Especialização em Educação Profissional e Tecnológica como instrumento de organização das leituras, sistematização dos referenciais teóricos e registro das reflexões desenvolvidas nas diferentes disciplinas do curso. Mais do que relacionar autores e obras, esse instrumento possibilitou identificar aproximações entre os temas estudados, evidenciando como os conhecimentos construídos ao longo da formação contribuíram para a compreensão da Educação Profissional e Tecnológica, da autonomia acadêmica e da cultura digital. Assim, o inventário constituiu um importante recurso para a elaboração deste relatório, permitindo articular teoria, prática e reflexão crítica sobre a trajetória formativa.

Quadro 1 – Inventário de estudos: autores e contribuições para a formação docente na EPT

Autor / Obra	Principais ideias	Relação com a EPT e com a prática profissional	Impacto na formação
Freire (1996) – <i>Pedagogia da Autonomia</i>	Educação como prática de liberdade; autonomia; diálogo; ética	Fundamenta práticas pedagógicas dialógicas e centradas no estudante	Reorientação da prática docente para valorização da escuta, protagonismo e criticidade
Saviani (2024) – <i>Escola e Democracia</i>	Educação como prática social; crítica ao tecnicismo; pedagogia histórico-crítica	Compreensão da EPT como espaço de formação crítica e política	Fortalecimento da visão da educação como instrumento de transformação social
Frigotto (2018) – <i>Educação e a Crise do Capital</i>	Formação omnilateral; trabalho como princípio educativo; crítica ao produtivismo	Integração entre formação técnica e humana na EPT	Ampliação da compreensão da formação integral e crítica
Castells (1999) – <i>A Sociedade em Rede</i>	Sociedade em rede; impacto das tecnologias nas relações sociais	Análise da cultura digital e das desigualdades tecnológicas na EPT	Desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais inclusivas no uso das tecnologias
Lévy (1999) – <i>Cibercultura</i>	Inteligência coletiva; conhecimento em fluxo; aprendizagem colaborativa	Fundamenta práticas pedagógicas voltadas à colaboração e ao uso crítico das tecnologias	Incentivo ao desenvolvimento de competências digitais críticas e autoria dos estudantes

Fonte: Elaborado pela Autora (2026)

Com o objetivo de sistematizar essas contribuições, apresenta-se, a seguir, o Quadro 1, que sintetiza os principais autores, suas ideias centrais e suas relações com a Educação Profissional e Tecnológica e com a prática docente.

A sistematização apresentada no Quadro 1 evidencia que o referencial teórico deste trabalho não se limita à fundamentação conceitual, mas atua como elemento orientador da

prática pedagógica. A partir do diálogo entre esses autores, foi possível construir uma compreensão integrada da Educação Profissional e Tecnológica, articulando dimensões éticas, políticas, sociais e tecnológicas.

Dessa forma, o Inventário de Estudos contribui para consolidar uma prática docente mais consciente e fundamentada, reforçando o compromisso com uma educação que promova a autonomia, a criticidade e a inclusão. Além disso, evidencia que a formação docente na EPT exige constante reflexão e atualização, especialmente diante dos desafios impostos pela cultura digital e pelas transformações no mundo do trabalho.

A análise do Inventário de Estudos evidencia que os componentes curriculares da especialização foram organizados de maneira a favorecer uma compreensão progressiva da Educação Profissional e Tecnológica e de seus fundamentos teóricos, metodológicos e pedagógicos. Observa-se que os autores estudados dialogam entre si ao defender uma educação comprometida com a formação humana integral, a autonomia dos sujeitos e o uso crítico das tecnologias digitais, aspectos que passaram a orientar a compreensão da própria prática docente ao longo do curso.

Entre os referenciais que mais influenciaram este percurso destacam-se Paulo Freire, Dermeval Saviani e Gaudêncio Frigotto, cujas contribuições permitiram compreender a educação como prática social voltada à emancipação humana. Da mesma forma, os estudos de Manuel Castells e Pierre Lévy ampliaram a compreensão acerca das transformações promovidas pela cultura digital e seus impactos sobre os processos educativos. Após as sugestões apresentadas pela banca de qualificação, o inventário foi ampliado com autores como José Armando Valente, Vani Moreira Kenski, Roxane Rojo e Ricardo Buzato, cujas pesquisas aprofundam a discussão sobre tecnologias educacionais, multiletramentos e letramentos digitais, fortalecendo o diálogo entre educação, cultura digital e práticas pedagógicas.

O inventário demonstra que a formação desenvolvida durante a especialização não se restringiu à aquisição de conteúdos, mas favoreceu a construção de uma perspectiva crítica acerca da docência na Educação Profissional e Tecnológica. As leituras realizadas, articuladas às experiências profissionais e às reflexões produzidas ao longo do curso, constituíram a base para a ressignificação da prática docente apresentada no capítulo seguinte, evidenciando que a formação continuada se consolida quando teoria e experiência dialogam de forma permanente.

4. Trajetória formativa: análise e reflexões

4.1 Apresentação e análise da trajetória formativa

A análise das aprendizagens construídas ao longo da Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica revela um processo de transformação gradual, marcado por tensões e deslocamentos na compreensão da docência. Ao revisitar minha prática, percebo que, inicialmente, minha atuação era orientada pela execução de conteúdos e cumprimento de ementas, carecendo de uma intencionalidade formativa mais ampla. Essa constatação surge do contato com os referenciais teóricos do curso, que tornaram evidente que a Educação Profissional e Tecnológica exige uma atuação para além da dimensão técnica, envolvendo aspectos sociais, culturais e políticos. Um dos resultados mais significativos foi a mudança na concepção de autonomia discente: antes associada apenas à independência na realização de tarefas, ela passou a ser entendida, sob a perspectiva de Freire (1996), como a capacidade de pensar criticamente e tomar decisões fundamentadas. Essa revisão teórica exigiu uma mudança direta nas estratégias pedagógicas, transmutando aulas predominantemente expositivas em propostas investigativas, nas quais os estudantes participam ativamente da construção do conhecimento, ainda que enfrentando resistências inerentes à transição de um modelo tradicional.

Paralelamente, o uso das tecnologias digitais passou por uma reavaliação crítica, deixando de ser um recurso automático para se tornar um objeto de reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem. Com base nas discussões sobre cultura digital em Castells (1999) e Lévy (1999), compreendi que a tecnologia não é um fim em si mesma, percepção que se tornou vital ao confrontar a desigualdade de acesso dos estudantes. Em vez de pressupor condições de igualdade, passei a adotar estratégias mais flexíveis e hibridizadas (online e offline), priorizando a equidade e o trabalho colaborativo. Esse movimento busca dialogar com a ideia de inteligência coletiva de Lévy (1999), valorizando a troca de saberes entre os próprios alunos como forma de superar desafios práticos e estruturais. Assim, a adaptação tecnológica deixou de ser técnica para se tornar consciente, integrando-se à compreensão do trabalho como princípio educativo, onde os conteúdos precisam dialogar com a realidade concreta e as experiências vividas pelos estudantes através de problemas reais e cotidianos.

Por fim, esse percurso formativo consolidou minha identidade como professora-pesquisadora, transformando a sala de aula em um campo de investigação constante em vez de um mero espaço de aplicação metodológica. O exercício de registrar experiências e refletir sobre resultados permitiu identificar que o engajamento estudantil está profundamente vinculado ao acolhimento e ao respeito às diferenças, e não apenas ao tipo de atividade proposta. Ao mesmo tempo, essa postura investigativa conferiu maior visibilidade aos limites estruturais da prática docente, como as carências de infraestrutura e as condições socioeconômicas, que influenciam diretamente os resultados pedagógicos. Reconhecer tais limites não implica passividade, mas uma compreensão crítica do contexto de atuação. Em suma, os resultados indicam uma mudança qualitativa na promoção da autonomia e no uso crítico das tecnologias, reafirmando que a formação é um processo contínuo, em aberta e constante construção.

4.2 Síntese das reflexões críticas

Ao longo deste percurso formativo, torna-se evidente que as transformações na prática docente superaram o nível metodológico, atingindo a própria concepção do sentido da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). As experiências vivenciadas provocaram deslocamentos importantes, revelando que a docência nessa área não pode ser reduzida à mera transmissão de conteúdos técnicos. Embora a formação profissional exija domínio específico, ela demanda, sobretudo, uma atuação comprometida com a formação humana integral. Esse entendimento gerou a inquietação de como equilibrar as exigências técnicas com a necessidade de promover uma educação crítica e emancipadora. Nesse movimento, a autonomia deixou de ser um conceito teórico para orientar escolhas pedagógicas concretas, um desafio complexo que exige a construção de condições reais para que os estudantes se reconheçam como sujeitos capazes de questionar e agir sobre a realidade, indo muito além do simples incentivo à participação.

Simultaneamente, a relação com a cultura digital e o papel do professor foram ressignificados diante da complexidade do cotidiano escolar. Se antes a tecnologia era vista como um recurso automático de inovação, hoje ela se apresenta como um campo de análise crítica, marcado por profundas desigualdades de acesso que exigem uma prática pedagógica sensível a tais disparidades. Trabalhar com tecnologia passou a significar o enfrentamento de limites e a constante adaptação de estratégias. Esse cenário impulsionou o afastamento de uma docência centrada na exposição de conteúdos em direção a uma postura mediadora,

investigativa e aberta ao diálogo. Além disso, consolidou-se a compreensão de que a prática docente não ocorre em um espaço neutro, sendo atravessada por condições institucionais, sociais e econômicas que influenciam o ensino-aprendizagem. Reconhecer esses condicionantes não limita a ação, mas permite que o professor compreenda o contexto e busque possibilidades reais de atuação dentro dele.

4.3 Deslocamentos formativos na prática docente

Para sistematizar os principais deslocamentos percebidos ao longo do percurso formativo, apresenta-se o Quadro 2, que organiza as mudanças identificadas na prática docente a partir de algumas dimensões centrais, como concepção de docência, autonomia discente, cultura digital, papel do professor, relação entre teoria e prática e avaliação da aprendizagem. Essa organização permite visualizar, de maneira mais objetiva, como as aprendizagens construídas durante a formação contribuíram para a ressignificação da prática pedagógica na Educação Profissional e Tecnológica.

Quadro 2 – Deslocamentos formativos na prática docente ao longo da especialização

Dimensão analisada	Compreensão inicial	Ressignificação ao longo da formação	Implicações para a prática docente
Concepção de docência na EPT	A docência era compreendida, em grande parte, como organização de conteúdos, cumprimento de ementas e desenvolvimento de competências técnicas.	A docência passou a ser compreendida como prática social, ética e política, vinculada à formação humana integral.	Planejamento de aulas mais contextualizadas, com maior preocupação em articular formação técnica, criticidade e realidade social dos estudantes.
Autonomia discente	A autonomia era associada principalmente à capacidade do estudante de realizar atividades de forma independente.	A autonomia passou a ser entendida como construção crítica, relacionada à capacidade de interpretar a realidade, tomar decisões e participar ativamente da produção do conhecimento.	Criação de propostas pedagógicas mais participativas, investigativas e dialógicas, nas quais o estudante assume papel mais

			ativo no processo de aprendizagem.
Cultura digital	A tecnologia era vista como recurso de apoio ou como elemento automático de inovação pedagógica.	A cultura digital passou a ser compreendida como fenômeno complexo, atravessado por desigualdades de acesso, disputas de informação e necessidade de letramento crítico.	Uso mais intencional das tecnologias, com adaptação de atividades, atenção às condições reais dos estudantes e valorização da análise crítica das informações.
Papel do professor	O professor era visto principalmente como responsável pela exposição, organização e condução dos conteúdos.	O professor passou a ser reconhecido como mediador, pesquisador da própria prática e sujeito comprometido com a transformação social.	Fortalecimento da escuta, do acompanhamento pedagógico, da reflexão sobre a prática e da construção de vínculos educativos mais significativos.
Relação entre teoria e prática	A teoria aparecia, muitas vezes, como suporte externo à prática ou como exigência acadêmica.	A teoria passou a ser compreendida como ferramenta de leitura crítica da realidade e de reorganização da ação docente.	Maior articulação entre referenciais estudados, planejamento pedagógico e análise das experiências vividas no cotidiano educacional.
Avaliação da aprendizagem	A avaliação tendia a ser vista como verificação de desempenho e cumprimento de atividades.	A avaliação passou a ser compreendida como processo formativo, capaz de acompanhar avanços, dificuldades e necessidades dos estudantes.	Valorização de instrumentos avaliativos mais processuais, com feedback, observação da participação e análise do

			desenvolvimento da autonomia.
--	--	--	-------------------------------

Fonte: Elaborada pela Autora (2026)

A leitura do Quadro 2 evidencia que os deslocamentos formativos não dizem respeito apenas à adoção de novas metodologias, mas à mudança na própria forma de compreender o ato educativo. A prática docente passou a ser analisada a partir de uma perspectiva mais ampla, que considera as condições concretas dos estudantes, os limites institucionais, as possibilidades da cultura digital e o compromisso ético com a formação integral. Nesse sentido, a reflexão crítica torna-se um exercício permanente, pois permite reconhecer avanços, identificar fragilidades e construir novas possibilidades de intervenção pedagógica no contexto da EPT.

Ao sintetizar essas reflexões, percebo que a principal transformação reside na forma como interpreto minha própria prática: a docência deixou de ser vista como algo estático para ser entendida como um processo em constante construção, que exige revisão, estudo e abertura ao imprevisto. Essa jornada fortaleceu um compromisso que ultrapassa as paredes da sala de aula, assumindo a educação como uma prática intencional de escolhas e posicionamentos. A EPT se apresenta, portanto, como um espaço de desafios que exigem do docente não apenas competência técnica, mas sensibilidade, criticidade e responsabilidade social. Esta síntese não encerra o processo formativo, mas marca um momento de maior consciência sobre os caminhos percorridos e sobre a necessidade contínua de construção de novos saberes, reafirmando que a formação é um percurso inacabado e dinâmico.

5. Conclusão

Ao retomar o percurso desenvolvido neste trabalho, torna-se possível reconhecer que a trajetória formativa vivenciada ao longo da Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica ultrapassou a dimensão acadêmica, configurando-se como um processo de transformação na forma de compreender e exercer a docência. Mais do que a aquisição de novos

conhecimentos, evidencia-se uma mudança na maneira de interpretar o ensino, de compreender os estudantes e de assumir o compromisso educativo com a formação humana integral.

A questão que orientou este estudo, relacionada à articulação entre autonomia acadêmica e cultura digital na Educação Profissional e Tecnológica, não conduz a respostas únicas ou definitivas. As análises realizadas demonstram que essa relação é complexa e atravessada por diferentes fatores, que envolvem as condições concretas dos estudantes, os contextos institucionais e as escolhas pedagógicas realizadas pelo professor.

Nesse percurso, compreendi que favorecer o protagonismo dos estudantes não se limita à adoção de metodologias ativas ou à incorporação de tecnologias digitais ao ensino. Trata-se da construção de ambientes de aprendizagem que valorizem a participação, o diálogo, a reflexão e a capacidade de tomar decisões fundamentadas. Isso implica reconhecer as experiências, os conhecimentos prévios e as potencialidades dos estudantes, criando oportunidades para que se tornem sujeitos ativos na construção do conhecimento.

As discussões desenvolvidas ao longo da especialização também ampliaram minha compreensão sobre a cultura digital, evidenciando que seu potencial educativo depende da intencionalidade pedagógica que orienta seu uso. Se, por um lado, as tecnologias ampliam as possibilidades de acesso à informação, comunicação e produção colaborativa do conhecimento, por outro, tornam visíveis desigualdades relacionadas ao acesso, às competências digitais e às condições de participação dos estudantes. Esse entendimento reforçou a necessidade de desenvolver práticas mais inclusivas, flexíveis e comprometidas com a equidade.

As leituras, os debates e as experiências proporcionados pela especialização contribuíram para compreender que a Educação Profissional e Tecnológica não pode restringir-se à formação para o mercado de trabalho. Ao contrário, sua função social envolve a articulação entre ciência, tecnologia, trabalho, cultura e cidadania, favorecendo uma formação que considere o sujeito em sua integralidade. Essa compreensão fortaleceu minha atuação docente e ampliou o compromisso com práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento crítico dos estudantes.

Ao analisar minha própria trajetória, reconheço avanços significativos na forma de planejar o ensino, selecionar conteúdos, utilizar recursos tecnológicos e estabelecer relações

pedagógicas mais dialógicas e contextualizadas. Da mesma forma, compreendo que esse processo permanece em constante construção, exigindo atualização permanente, reflexão crítica e abertura para novas aprendizagens.

Também se tornou mais evidente que os processos educativos não dependem exclusivamente da atuação do professor, mas são influenciados pelas condições institucionais, pelas políticas educacionais e pelas desigualdades sociais que atravessam o cotidiano escolar. Reconhecer esses condicionantes não significa limitar a ação docente, mas compreender o contexto em que ela se desenvolve e buscar possibilidades concretas de intervenção comprometidas com uma educação mais democrática e inclusiva.

Dessa forma, este relatório não pretende apresentar soluções prontas, mas contribuir para as discussões sobre a formação docente na Educação Profissional e Tecnológica, especialmente no que se refere à construção de práticas pedagógicas fundamentadas na reflexão crítica, na formação humana integral e na utilização consciente das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Ao sistematizar essa trajetória, busquei compreender o caminho percorrido e, simultaneamente, reafirmar o compromisso com uma atuação docente mais intencional, ética e socialmente comprometida.

Por fim, considero que a principal contribuição deste estudo reside na possibilidade de compreender a própria prática como objeto legítimo de investigação e aprendizagem. O exercício de revisitar experiências, confrontá-las com os referenciais teóricos e refletir sobre seus limites e potencialidades permitiu ressignificar minha atuação profissional e fortalecer a compreensão de que ensinar também significa aprender continuamente. Assim, encerrar este relatório não representa o fim do processo formativo, mas o reconhecimento de que a formação docente é permanente, dinâmica e aberta a novas experiências, desafios e possibilidades de construção do conhecimento.

6. Plano de ação

Com o intuito de tornar mais clara e sistemática a proposta de intervenção elaborada a partir das reflexões desenvolvidas neste relatório, apresenta-se, a seguir, um quadro-síntese do plano de ação. Nele estão organizados os principais objetivos, as ações previstas, os recursos necessários, o cronograma de execução e os indicadores

de acompanhamento, permitindo uma visualização integrada das estratégias voltadas à promoção da autonomia discente e à utilização crítica das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Essa organização busca conferir maior objetividade ao planejamento, facilitando sua implementação e posterior avaliação.

Quadro 3 – Síntese dos deslocamentos formativos na prática docente

Objetivo específico	Ação proposta	Recursos/Ferramentas	Responsável	Prazo	Indicador
Promover autonomia discente	Desenvolver estudos de caso e resolução de problemas	Sala de aula, AVA, materiais didáticos	Docente	Durante o semestre	Participação dos estudantes
Incentivar cultura digital crítica	Produção de podcasts, vídeos ou infográficos	Google Classroom, Canva, celulares	Docente e estudantes	Bimestral	Qualidade das produções
Estimular colaboração	Projetos em grupos	Sala de aula e ambientes virtuais	Docente	Contínuo	Trabalho colaborativo
Desenvolver pensamento crítico	Debates sobre uso das TDIC e fake news	Notícias, artigos científicos	Docente	Mensal	Argumentação dos estudantes
Avaliar o processo	Avaliação formativa com feedback	Rubricas, autoavaliação	Docente	Contínuo	Evolução da autonomia

Fonte: Elaborada pela Autora (2026)

O quadro-síntese apresentado sintetiza as principais ações propostas, evidenciando a articulação entre os objetivos formativos, as estratégias pedagógicas e os resultados esperados. Embora organizado em etapas distintas, o plano deve ser compreendido como um processo dinâmico e flexível, passível de adaptações conforme as especificidades do contexto institucional e as necessidades dos estudantes. Desse modo, as ações descritas não constituem um roteiro rígido, mas um conjunto de orientações que poderá subsidiar práticas pedagógicas comprometidas com a formação humana integral, o fortalecimento da autonomia discente e o desenvolvimento de uma cultura digital crítica, participativa e socialmente responsável.

O plano de ação apresentado a seguir constitui uma proposta de intervenção pedagógica construída a partir das reflexões desenvolvidas ao longo deste trabalho, especialmente no que se refere à promoção da autonomia discente e ao uso crítico da cultura digital na Educação Profissional e Tecnológica. Considerando os desafios identificados na prática docente, como as desigualdades de acesso às tecnologias, a predominância de metodologias tradicionais e as dificuldades relacionadas ao engajamento dos estudantes, este plano busca organizar estratégias concretas que possam ser implementadas no contexto educacional em que atuo, articulando intencionalidade pedagógica, inclusão e desenvolvimento crítico dos sujeitos.

O objetivo geral deste plano é promover a autonomia dos estudantes por meio da integração crítica das tecnologias digitais às práticas pedagógicas, favorecendo o desenvolvimento de competências relacionadas à análise, à produção e à circulação de conhecimentos. Como objetivos específicos, pretende-se ampliar o protagonismo discente no processo de ensino-aprendizagem, incentivar práticas colaborativas, desenvolver o pensamento crítico no uso das tecnologias e adaptar estratégias pedagógicas às condições reais de acesso dos estudantes, garantindo maior equidade.

Para alcançar esses objetivos, propõe-se a implementação de um conjunto de ações articuladas. Inicialmente, será realizada uma reorganização das práticas pedagógicas, com a inclusão de atividades que valorizem a participação ativa dos estudantes, como estudos de caso, resolução de problemas contextualizados e projetos integradores. Essas atividades deverão ser planejadas de modo a estabelecer relações entre os conteúdos técnicos e a realidade vivida pelos estudantes, favorecendo uma aprendizagem mais significativa. Ao mesmo tempo, será incentivado o uso de metodologias que estimulem a investigação e a construção coletiva do conhecimento, reduzindo a centralidade da aula expositiva.

No que se refere à cultura digital, as tecnologias serão incorporadas como ferramentas mediadoras do processo educativo, e não como fins em si mesmas. Para isso, serão propostas atividades que envolvam pesquisa orientada, produção de conteúdos digitais e compartilhamento de conhecimentos em ambientes colaborativos. Entretanto, considerando as limitações de acesso identificadas, essas atividades serão planejadas de forma flexível, com alternativas que possam ser realizadas tanto em formato digital quanto analógico, garantindo a participação de todos os estudantes.

Outra ação importante consiste no fortalecimento do acompanhamento pedagógico, por meio de momentos de escuta e orientação individual ou em pequenos grupos. Essa estratégia tem como objetivo identificar dificuldades, compreender as necessidades dos estudantes e ajustar as práticas de ensino de forma mais sensível ao contexto. Além disso, busca-se construir um ambiente de aprendizagem mais acolhedor, no qual os estudantes se sintam seguros para participar, questionar e expressar suas ideias.

O plano também prevê a criação de momentos de reflexão sobre o uso das tecnologias, nos quais os estudantes serão convidados a discutir aspectos relacionados à confiabilidade das informações, à produção de conteúdos e aos impactos sociais da cultura digital. Essa ação tem como finalidade desenvolver uma postura mais crítica diante das tecnologias, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de utilizar esses recursos de forma consciente e responsável.

Em relação à organização temporal, as ações propostas poderão ser desenvolvidas ao longo de um semestre letivo, sendo distribuídas de forma integrada às disciplinas ministradas. O acompanhamento dos resultados será realizado de maneira contínua, por meio da observação da participação dos estudantes, da análise das atividades desenvolvidas e da reflexão sobre a prática pedagógica. Esse processo permitirá ajustes ao longo da implementação, garantindo maior efetividade das ações propostas.

Quanto aos recursos necessários, destacam-se o uso de materiais didáticos já disponíveis, acesso a ambientes digitais quando possível, e a própria organização do tempo pedagógico. Não se trata, portanto, de um plano que depende exclusivamente de infraestrutura avançada, mas de uma reorganização das práticas a partir das condições existentes, o que o torna viável no contexto em que atua.

Por fim, este plano de ação não deve ser compreendido como uma proposta fechada, mas como um ponto de partida para a construção de práticas pedagógicas mais alinhadas aos princípios da Educação Profissional e Tecnológica crítica e emancipadora. Sua implementação dependerá de um processo contínuo de avaliação e adaptação, considerando as especificidades do contexto educacional e as respostas dos estudantes. Ainda assim, acredita-se que as ações aqui propostas possam contribuir para a promoção de uma educação mais inclusiva, participativa e comprometida com o desenvolvimento da autonomia e da criticidade.

7. Referências

BUZATO, Marcelo El Khouri. *Letramentos digitais e formação de professores*. In: III CONGRESSO IBERO-AMERICANO EDUCAREDE: EDUCAÇÃO, INTERNET E OPORTUNIDADES, 2006, São Paulo. Anais... São Paulo: CENPEC, 2006. p. 81-86.

Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/242229367_Letramentos_Digitais_e_Formacao_de_Professores. Acesso em: 10 jul. 2026.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>.

Acesso em: 1 maio 2026.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2018.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

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

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. São Paulo: Cortez, 2024.