

ENTRE O APRENDER E O ENSINAR: DA EXPERIÊNCIA DISCENTE À CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA EM UMA PERSPECTIVA AUTOETNOGRÁFICA

Eliana de Jesus Araújo¹, Irene da Encarnação Andrade²,
Iago Moura dos Santos Uzeda³, Yago José Campos Sousa⁴,
Simone Trindade Santos⁵, Larissa Rolim Borges-Paluch⁶

RESUMO

Este estudo analisou, sob uma perspectiva autoetnográfica, como experiências vivenciadas durante a formação inicial foram ressignificadas na atuação docente, contribuindo para a construção da prática e da identidade docente. Desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa fundamentada na análise reflexiva de registros produzidos entre 2020 e 2025, contemplando diferentes momentos da trajetória acadêmica e profissional da autora. Os resultados evidenciaram que a principal transformação observada não decorreu da utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação em si, mas da reflexão crítica sobre experiências vividas em contextos mediados por essas tecnologias e posteriormente reinterpretadas no exercício da docência. Esse processo favoreceu mudanças relacionadas ao planejamento pedagógico, à mediação da aprendizagem, à comunicação e ao acompanhamento dos estudantes. Conclui-se que a ressignificação da experiência constituiu o principal elemento para a construção da prática e da identidade docente ao longo da trajetória investigada.

Palavras-chave: Prática Reflexiva; Tecnologias Digitais; Aprendizagem Profissional; Formação Inicial de Professores.

ABSTRACT

This study analyzed, from an autoethnographic perspective, how experiences acquired during initial teacher education were reinterpreted in teaching practice, contributing to the development of teaching practice and professional identity. A qualitative study was conducted based on the reflective analysis of records produced between 2020 and 2025, encompassing different stages of the author's academic and professional trajectory. The findings revealed that the main transformation was not derived from the use of Digital Information and Communication Technologies (DICT) itself, but from the critical reflection on experiences developed in technology-mediated contexts and subsequently reinterpreted through teaching practice. This process promoted changes in pedagogical planning, learning mediation, communication, and student support. The study concludes that the reinterpretation of lived experience constituted the central element in the development of teaching practice and professional identity throughout the investigated trajectory.

Keywords: Reflective Practice; Digital Technologies; Professional Learning; Initial Teacher Education.

¹Graduada em Serviço Social, Especialista em Tecnologias e Educação Aberta e Digital (UFRB), Docente, elianaaraujo.as@gmail.com

²Graduada em Pedagogia (UNEB), Especialista em Tecnologias e Educação Aberta e Digital (UFRB), Docente da Prefeitura Municipal de Presidente Tancredo Neves, BA, ireneandrade@live.com

³Graduado em Biologia. Especialista em Tecnologias e Educação Aberta e Digital (UFRB), Docente da Rede Estadual de Educação Profissional, iagouzeda13@gmail.com

⁴Graduado em Administração, Especialista em Tecnologias e Educação Aberta e Digital (UFRB), Assistente Administrativo na 2ª Vara Criminal da Comarca de Valença (TJBA), yagocampos@proton.me

⁵Graduada em Letras e Pedagogia, Especialista em Tecnologias e Educação Aberta e Digital (UFRB), Docente, simonetrindade2@hotmail.com

⁶Graduada em Biologia e Pedagogia, Mestre e Doutora em Ciências Biológicas (UFPR), Tutora e Orientadora (UFRB), larissapaluch@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) têm desempenhado um papel crescente na reorganização das práticas de ensino, aprendizagem e produção do conhecimento na educação superior. Embora sua incorporação já estivesse em curso nas últimas décadas, a pandemia da Covid-19 acelerou esse movimento ao tornar o Ensino Remoto Emergencial (ERE) uma alternativa necessária para garantir a continuidade das atividades acadêmicas. Em um curto espaço de tempo, professores e estudantes precisaram reorganizar suas rotinas, apropriar-se de recursos digitais e estabelecer novas formas de interação mediadas por Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e plataformas de videoconferência (Dias-Trindade; Moreira; Ferreira, 2020; Rapanta *et al.*, 2021).

A experiência vivenciada durante o ERE evidenciou que a incorporação das TDIC ao ensino superior extrapola o domínio técnico das ferramentas. Aspectos relacionados ao letramento digital, à mediação pedagógica, à autonomia dos estudantes e à formação docente passaram a ocupar posição central nas discussões sobre a qualidade dos processos educativos (Barbosa-Silva; Romaro; Costa, 2021; Basilotta-Gómez-Pablos *et al.*, 2022). Nesse contexto, o debate deslocou-se do uso das tecnologias para as condições pedagógicas que orientam sua utilização nos processos de ensino e aprendizagem, evidenciando que seu potencial

educativo depende da intencionalidade pedagógica, da reflexão sobre a prática e da articulação entre recursos tecnológicos e objetivos formativos (Carvalho Sobral; Holanda; Santos, 2024; Vidal; Mercado, 2020).

Mesmo após o retorno das atividades presenciais, muitas das transformações desencadeadas durante o período emergencial permaneceram incorporadas ao cotidiano das instituições de ensino superior. Os AVA, os recursos digitais e as estratégias híbridas passaram a integrar diferentes contextos de ensino, ampliando a necessidade de desenvolver competências em planejamento pedagógico, mediação da aprendizagem, comunicação digital e adaptação às novas demandas educacionais (Vidal; Mercado, 2020). Diante desse cenário, compreender como essas experiências repercutem na constituição da prática docente torna-se tão relevante quanto analisar o papel das tecnologias digitais nos processos educativos.

1.1 TECNOLOGIAS DIGITAIS E FORMAÇÃO DOCENTE

A expansão das TDIC modificou não apenas os recursos utilizados nas práticas educativas, mas também a organização do trabalho docente. Nesse contexto, o desenvolvimento profissional passou a exigir competências que extrapolam o domínio operacional das tecnologias, envolvendo a capacidade de planejar, selecionar e integrar esses recursos de forma coerente com os

objetivos de aprendizagem e com as especificidades dos diferentes contextos de ensino (Dias-Trindade; Moreira; Ferreira, 2020; Basilotta-Gómez-Pablos *et al.*, 2022).

Entretanto, a incorporação das TDIC, por si só, não garante inovação pedagógica. Sua contribuição para a aprendizagem está relacionada à forma como são apropriadas e integradas às práticas pedagógicas, considerando a intencionalidade docente, a mediação da aprendizagem e a construção de processos educativos significativos (Vidal; Mercado, 2020).

Esse movimento também repercute na identidade profissional docente. Em uma cultura marcada pela intensa circulação de informações e pela ampliação das possibilidades de interação, o professor assume um papel cada vez mais relevante como mediador da aprendizagem, organizador de processos educativos e promotor de espaços de participação ativa dos estudantes. Nessa perspectiva, a formação continuada deixa de representar apenas uma oportunidade de atualização tecnológica e passa a constituir um processo permanente de reflexão, aperfeiçoamento da prática e desenvolvimento profissional, favorecendo a integração crítica das TDIC ao ensino superior (Barbosa-Silva; Romaro; Costa, 2021).

1.2 A EXPERIÊNCIA COMO PROCESSO FORMATIVO

A formação docente não resulta exclusivamente da aquisição de conhecimentos teóricos ou do domínio de estratégias pedagógicas. Ela também é constituída pelas situações vivenciadas ao longo da trajetória acadêmica e profissional, pelas interpretações produzidas sobre essas vivências e pelos sentidos que passam a orientar a atuação docente. Nessa perspectiva, aprender a docência implica articular conhecimentos, práticas e reflexões desenvolvidos ao longo do percurso formativo.

Para Bondía (2002), a experiência corresponde àquilo que acontece ao sujeito e produz transformações em sua maneira de compreender o mundo e a si mesmo. Seu potencial formativo não está na simples vivência dos acontecimentos, mas na possibilidade de atribuir sentido ao que foi vivido, permitindo que esses acontecimentos sejam reinterpretados e incorporados à prática profissional. Importa destacar que o próprio autor adverte sobre o risco de que o excesso de informação e a aceleração dos processos comunicativos, características acentuadas em contextos mediados por tecnologias digitais, dificultem a ocorrência de experiência genuína, a menos que sejam acompanhados de um movimento reflexivo de apropriação do vivido. Essa advertência reforça, no presente estudo, a distinção entre a simples utilização das TDIC e a atribuição de sentido às vivências mediadas por essas tecnologias.

Essa compreensão aproxima-se das discussões sobre desenvolvimento profissional docente, segundo as quais a aprendizagem da docência constitui um processo contínuo, construído pela articulação entre conhecimentos acadêmicos, experiências e reflexão sobre a prática (Nóvoa, 2017; Lomba; Schuchter, 2023). Assim, as aprendizagens construídas durante a formação inicial não permanecem restritas ao período universitário, mas podem ser reinterpretadas à luz de novos cenários profissionais, influenciando o desenvolvimento da prática docente e da identidade profissional.

Esse debate torna-se especialmente relevante em contextos marcados pela intensificação do uso das TDIC. Embora diversos estudos discutam seus impactos sobre a formação docente, ainda são menos frequentes investigações que analisem como vivências da condição de estudante são posteriormente ressignificadas na atuação profissional, contribuindo para o desenvolvimento da docência. É nesse contexto que se insere a perspectiva autoetnográfica adotada neste estudo, ao possibilitar analisar a experiência individual como ponto de partida para refletir sobre percursos formativos compartilhados por outros docentes inseridos em contextos educacionais semelhantes.

Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo analisar de que forma as experiências vivenciadas pela primeira autora em contextos de aprendizagem mediados pelas

TDIC, inicialmente como estudante e, posteriormente, como professora no ensino superior, contribuíram para a construção da prática docente e da identidade profissional, articulando a experiência individual aos processos contemporâneos de formação docente.

2 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza descritivo-reflexiva, desenvolvida a partir de uma perspectiva autoetnográfica, por compreender que a reflexão crítica sobre a experiência individual pode constituir um caminho para interpretar processos formativos relacionados ao desenvolvimento da prática docente. Nessa perspectiva, as experiências vivenciadas pela primeira autora não são tratadas como um relato autobiográfico em si, mas como um recurso analítico para refletir sobre processos de formação compartilhados por docentes inseridos em contextos educacionais mediados pelas TDIC.

O corpus da pesquisa foi constituído por memoriais acadêmicos, relatórios de estágio, planos de ensino, registros produzidos em AVA, anotações reflexivas elaboradas ao longo da formação acadêmica e da atuação profissional, além de feedbacks relacionados às atividades docentes. Esses documentos contemplam diferentes momentos da experiência formativa da primeira autora, possibilitando analisar como

experiências inicialmente vivenciadas na condição de estudante foram posteriormente reinterpretadas no exercício da docência.

A análise fundamentou-se na leitura reflexiva e articulada do corpus documental, buscando identificar experiências recorrentes, mudanças na forma de compreender a docência e elementos que evidenciassem a constituição progressiva da prática docente. A diversidade das fontes documentais possibilitou confrontar diferentes documentos produzidos ao longo do período analisado, favorecendo a construção de interpretações mais consistentes. Em consonância com a perspectiva autoetnográfica adotada, a interpretação desse material foi desenvolvida de forma integrada à literatura sobre formação docente, experiência e TDIC, articulando a experiência individual a processos formativos compartilhados. Essa opção metodológica dialoga com Wall (2006), ao compreender a autoetnografia como uma abordagem que ultrapassa o relato autobiográfico e utiliza a reflexão crítica sobre a experiência para produzir interpretações social e culturalmente contextualizadas.

A organização da análise ocorreu a partir de quatro movimentos narrativos que representam momentos significativos do processo formativo: (i) as experiências vivenciadas durante a graduação em um contexto de Ensino Remoto Emergencial; (ii) a transição da condição de estudante para docente; (iii) a atuação docente; e (iv) a resignificação

dessas experiências na constituição da prática docente e da identidade profissional.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A revisitação dos documentos produzidos ao longo do percurso formativo foi marcada pela reinterpretação contínua das experiências, inicialmente na condição de estudante do curso de Serviço Social e, posteriormente, no exercício da docência. A análise desse material revelou que as mudanças observadas ultrapassaram a incorporação das TDIC, refletindo, sobretudo, uma transformação progressiva na forma de compreender o ensino, a aprendizagem e a própria atuação docente.

As dificuldades inicialmente atribuídas ao uso das tecnologias mostraram-se, ao longo da análise, estreitamente relacionadas às formas de organização das atividades, à mediação pedagógica, aos processos de comunicação e às condições de participação dos estudantes. Essa mudança de perspectiva deslocou o foco das ferramentas digitais para a experiência formativa vivida em contextos mediados pelas TDIC, permitindo compreender que o desenvolvimento profissional decorreu da reflexão crítica sobre essas vivências e de sua posterior incorporação à prática docente.

Os tópicos seguintes apresentam como as experiências construídas durante a graduação foram progressivamente reinterpretadas e passaram a fundamentar decisões relacionadas ao planejamento pedagógico, à comunicação, ao

acompanhamento dos estudantes e à constituição da identidade docente.

3.1 AS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NA GRADUAÇÃO EM UM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

A análise do material revelou que o ERE foi caracterizado por desafios relacionados à reorganização da rotina acadêmica e ao uso de plataformas como o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), os AVA e o Google Meet. Naquele momento, as dificuldades eram compreendidas principalmente como limitações individuais diante de recursos tecnológicos pouco familiares. A reflexão desenvolvida a partir dos registros, entretanto, evidenciou que tais desafios também estavam associados à rapidez da transição para o ensino remoto, às mudanças nas formas de interação e à necessidade de reorganizar, simultaneamente, os modos de estudar, comunicar-se e acompanhar as atividades acadêmicas.

Essa interpretação reforça as reflexões de Rapanta *et al.* (2021), ao evidenciarem que o ERE constituiu uma resposta emergencial distinta de propostas planejadas de educação on-line. Nesse contexto, as dificuldades observadas não decorreram exclusivamente do uso das tecnologias, mas das condições pedagógicas e institucionais em que o processo formativo precisou ser reorganizado, exigindo adaptações simultâneas de estudantes e professores.

À medida que o percurso acadêmico se desenvolvia, tornou-se evidente que os desafios enfrentados extrapolavam o domínio operacional das ferramentas digitais. A análise evidenciou que aspectos como a clareza das orientações, a organização dos ambientes virtuais, a previsibilidade das atividades e a qualidade da mediação docente influenciavam mais intensamente a aprendizagem do que as funcionalidades das próprias plataformas. Esse achado reforça a proposição de Dias-Trindade, Moreira e Ferreira (2020) de que a integração das TDIC ao ensino depende da articulação entre competências digitais e competências pedagógicas.

Os registros também evidenciaram que ambientes virtuais estruturados de forma clara, com cronogramas definidos, materiais estruturados e orientações consistentes favoreciam o acompanhamento das disciplinas e ampliavam as possibilidades de participação dos estudantes. Em contrapartida, a dispersão de informações e a ausência de padronização na comunicação intensificavam dificuldades que, inicialmente, eram atribuídas apenas às tecnologias. Esse resultado reforça os achados de Rocha *et al.* (2024), ao demonstrarem que a qualidade da experiência em ambientes virtuais está fortemente relacionada à organização pedagógica dos espaços digitais.

Ao final dessa etapa da trajetória formativa, o principal aprendizado não consistiu no domínio das tecnologias, mas na redefinição

da forma de compreendê-las. As TDIC deixaram de ser percebidas como o elemento central do processo educativo e passaram a ser compreendidas como recursos cuja contribuição depende da mediação pedagógica, da organização do ensino e das condições de aprendizagem oferecidas aos estudantes. Essa compreensão estabeleceu as bases para que, na etapa seguinte, as vivências como estudante fossem mobilizadas como referência para o exercício da docência.

3.2 DA CONDIÇÃO DE ESTUDANTE À CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA PROFISSIONAL

À medida que avancei em minha formação, as experiências vividas durante o ERE deixaram de representar apenas desafios relacionados ao uso das tecnologias e passaram a favorecer novas formas de organização, tomada de decisão e acompanhamento da própria aprendizagem. A releitura desse período evidenciou que a autonomia se desenvolveu gradualmente, por meio da reorganização da rotina de estudos, da gestão de diferentes canais de comunicação, da busca ativa por informações e da elaboração de estratégias para responder às exigências acadêmicas em um contexto de intensificação das TDIC.

Essa transformação permitiu compreender a autonomia não como uma característica previamente desenvolvida pelo estudante, mas como um processo constituído na interação entre

experiências individuais, condições pedagógicas e oportunidades de participação. Sob essa perspectiva, Vidal e Mercado (2020) defendem que a integração das TDIC favorece o protagonismo discente quando articulada a práticas pedagógicas intencionalmente planejadas, capazes de estimular a participação, o acompanhamento contínuo e a construção compartilhada do conhecimento.

Os documentos analisados mostram que a utilização de cronogramas, agendas digitais, anotações sistemáticas e redes de colaboração entre colegas passou a constituir estratégias permanentes de organização da aprendizagem. Essas práticas foram além de simples recursos para administrar demandas acadêmicas, favorecendo o desenvolvimento de atitudes relacionadas ao planejamento, à responsabilidade e à tomada de decisões, competências que posteriormente seriam mobilizadas no exercício da docência. Em consonância com essa compreensão, Sales e Boscarioli (2020) destacam que as tecnologias digitais sociais ampliam as possibilidades de colaboração e fortalecem processos coletivos de aprendizagem.

Outro aspecto recorrente foi a influência da organização pedagógica dos AVA sobre o desenvolvimento da autonomia. A clareza das orientações, a definição de prazos e a organização das informações contribuíam para maior segurança na condução das atividades acadêmicas, enquanto sua dispersão dificultava

a gestão das demandas. Esses resultados reforçam que a autonomia estudantil não depende exclusivamente da iniciativa individual, mas também das condições pedagógicas oferecidas ao longo da formação, corroborando os achados de Rocha *et al.* (2024).

A análise dos documentos também evidenciou a relevância da mediação pedagógica para esse desenvolvimento. Feedbacks frequentes, critérios de avaliação explicitados e orientações sistemáticas permitiam identificar dificuldades e ajustar formas de estudo ao longo das disciplinas. Essas vivências contribuíram para que a autonomia fosse progressivamente associada não apenas à capacidade de organizar tarefas, mas também à participação ativa e à responsabilidade diante do próprio percurso acadêmico, aspecto que dialoga com Basilotta-Gómez-Pablos *et al.* (2022).

Ao longo dessa etapa, a autonomia deixou de estar restrita à organização da rotina acadêmica e passou a envolver maior capacidade de planejamento, escolha e avaliação das próprias ações. Desse modo, o percurso como estudante evidenciou um deslocamento progressivo de uma postura inicialmente marcada pela adaptação às exigências do ERE para uma participação mais consciente e ativa na própria formação.

3.3 A ATUAÇÃO COMO DOCENTE: RESSIGNIFICANDO EXPERIÊNCIAS DISCENTES

A atuação como docente representou um ponto de inflexão na trajetória analisada, ao possibilitar a reinterpretação de experiências anteriormente vividas como estudante sob a perspectiva das responsabilidades docentes. Ao assumir esse novo lugar, situações que antes eram percebidas apenas como dificuldades individuais passaram a ser compreendidas como elementos relacionados ao planejamento pedagógico, à organização das atividades e à mediação da aprendizagem.

Os documentos analisados evidenciaram que experiências anteriormente associadas à dificuldade de localizar informações, compreender orientações e acompanhar prazos passaram a influenciar diretamente as decisões adotadas durante a docência. A organização dos ambientes virtuais, a definição de canais permanentes de comunicação, a explicitação dos critérios de avaliação e a sistematização das orientações deixaram de ser compreendidas como aspectos meramente administrativos e passaram a constituir estratégias pedagógicas voltadas à promoção da participação, da autonomia e do acompanhamento dos estudantes.

Essa mudança de perspectiva evidencia um processo de ressignificação da experiência formativa. As vivências acumuladas durante a graduação não foram reproduzidas de maneira automática na docência; foram reinterpretadas criticamente à luz das novas responsabilidades profissionais. Esse entendimento aproxima-se

das reflexões de Vidal e Mercado (2020), para os quais a integração das TDIC depende da intencionalidade pedagógica e da reorganização da prática docente, atribuindo às tecnologias um papel articulado aos objetivos formativos.

As devolutivas constituíram outro elemento relevante. Enquanto estudante, a autora percebeu que retornos claros e contínuos favoreciam a compreensão das atividades, reduziam inseguranças e estimulavam a revisão das produções acadêmicas. No exercício da docência, essa vivência passou a orientar a forma de acompanhar os estudantes, priorizando o diálogo, o feedback contínuo e a atenção ao percurso de aprendizagem. Esse entendimento converge com Basilotta-Gómez-Pablos *et al.* (2022), ao evidenciarem que o desenvolvimento das competências docentes envolve a capacidade de acompanhar o percurso formativo dos estudantes e integrar os recursos digitais de maneira pedagogicamente significativa.

A análise também indicou que o exercício da docência demandou equilibrar acolhimento e exigência acadêmica. A experiência vivida anteriormente como estudante favoreceu maior sensibilidade para reconhecer dificuldades apresentadas pela turma, sem desconsiderar a necessidade de manter o compromisso com os objetivos formativos do processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, Nóvoa (2017) compreende que a formação docente se consolida no exercício da profissão, na articulação entre experiência, conhecimento e

reflexão sobre a prática. Os achados deste estudo reforçam essa compreensão ao demonstrarem que ensinar também constituiu uma oportunidade de aprender sobre a própria docência.

A atuação docente consolidou esse processo ao transformar vivências da graduação em critérios conscientes para o planejamento, a comunicação e o acompanhamento pedagógico dos estudantes. A experiência discente deixou de representar apenas uma lembrança da formação inicial e passou a constituir um referencial para decisões pedagógicas, favorecendo uma atuação mais intencional, reflexiva e sensível às demandas identificadas no cotidiano acadêmico.

3.4 A RESSIGNIFICAÇÃO DA EXPERIÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA E DA IDENTIDADE DOCENTE

A releitura do material evidenciou que a identidade docente foi sendo constituída gradualmente ao longo do percurso analisado. Tornar-se docente não significou apenas assumir uma nova função profissional, mas reinterpretar vivências da condição de estudante, atribuindo-lhes novos sentidos diante das responsabilidades, dos desafios e das decisões inerentes à profissão. A identidade profissional, portanto, foi se configurando na articulação entre experiência, reflexão e atuação docente.

Os achados deste estudo dialogam com Marcelo (2009), que concebe a identidade docente como uma construção dinâmica,

resultante da reelaboração contínua das experiências profissionais e pessoais. Ao revisitar o material produzido ao longo desse percurso, foi possível identificar que situações inicialmente vivenciadas na condição discente adquiriram novos significados quando confrontadas com as responsabilidades da docência. Desse modo, a passagem entre esses dois lugares formativos não ocorreu como ruptura, mas como continuidade marcada pela reconstrução de sentidos atribuídos ao vivido.

Esse movimento evidencia que a constituição da identidade profissional não decorreu apenas da aquisição de conhecimentos ou do exercício de novas atribuições, mas da capacidade de relacionar aprendizagens anteriores às demandas encontradas na docência. Nessa direção, Nóvoa (2017) defende que a formação profissional se consolida na articulação entre conhecimento, experiência e reflexão sobre a prática, compreensão também evidenciada na trajetória analisada.

As TDIC integraram esse percurso como parte do contexto em que ocorreram aprendizagens posteriormente ressignificadas. Sua importância, portanto, não esteve no domínio das ferramentas, mas nas situações pedagógicas que possibilitaram observar diferentes formas de organização, interação e mediação. Essa compreensão está alinhada a Vidal e Mercado (2020), ao destacarem que a contribuição das tecnologias depende de sua articulação com objetivos pedagógicos e das

formas pelas quais são incorporadas às práticas educativas.

A análise também permitiu reconhecer que a identidade docente foi sendo delineada pela incorporação de princípios construídos ao longo da trajetória, como responsabilidade, intencionalidade pedagógica, sensibilidade às necessidades dos estudantes e atenção às condições que favorecem sua participação. Esses elementos deixaram de ser percebidos como aspectos isolados da experiência acadêmica e passaram a compor uma compreensão mais ampla sobre o próprio modo de exercer a docência.

Desse modo, a principal transformação identificada não esteve na aprendizagem das tecnologias digitais, mas na capacidade de atribuir novos sentidos às experiências vividas em contextos mediados pelas TDIC. A ressignificação dessas vivências permitiu articulá-las às escolhas profissionais e à constituição da identidade docente, evidenciando que seu caráter formativo se estabeleceu pela reflexão sobre o vivido e não pela tecnologia em si.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou, sob uma perspectiva autoetnográfica, como experiências vivenciadas durante a formação inicial em um contexto de intensificação das TDIC foram reinterpretadas na atuação como professora, contribuindo para a constituição da prática e da identidade docente.

Os resultados evidenciaram que o principal elemento desse processo não foi a utilização das tecnologias em si, mas a reflexão crítica sobre as vivências formativas, posteriormente incorporadas às decisões pedagógicas assumidas na docência.

Os achados demonstram que desafios inicialmente vivenciados na condição discente podem adquirir novos sentidos quando revisitados no exercício da docência. Esse movimento favoreceu escolhas pedagógicas mais conscientes e evidenciou o caráter contínuo da construção profissional, reafirmando a importância da reflexão sobre a experiência ao longo da trajetória.

Embora fundamentado em uma experiência individual, este estudo dialoga com questões presentes em diferentes contextos de formação de professores ao evidenciar que a reflexão sobre o vivido pode contribuir para a construção da prática e da identidade docente. Novas investigações poderão ampliar essa discussão em outros cenários de formação inicial e continuada, explorando como diferentes percursos participam desse processo.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA-SILVA, Alessandra Vieira; ROMARO, Priscila; COSTA, Priscila Gonçalves. Formação docente na cultura digital. **Revista Intersaberes**, v. 16, n. 37, p. 470-488, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22169/revint.v16i37.2063>
- BASILOTTA-GÓMEZ-PABLOS, Victoria, *et al.* Teachers' digital competencies in higher education: a systematic literature review. **International Journal of Educational Technology in Higher Education**, v. 19, n. 8, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00312-8>.
- BONDÍA, Jorge Larossa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.
- DIAS-TRINDADE, Sara; MOREIRA, José António; FERREIRA, António Gomes. Assessment of university teachers on their digital competences. **QWERTY - Interdisciplinary Journal of Technology, Culture and Education**, v. 15, n. 1, p. 50-69, 2020.
- LOMBA, Maria Lúcia de Resende; SCHUCHTER, Lúcia Helena. Profesión docente y formación docente para la educación básica: reflexiones y marcos teóricos. **Educación em Revista**, v. 39, e41068, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469841068>.
- MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>.
- NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144843>.
- RAPANTA, Chrysi *et al.* Balancing technology, pedagogy and the new normal: post-pandemic challenges for higher education. **Postdigital Science and Education**, v. 3, n. 3, p. 715-742, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1007/s42438-021-00249-1>.

ROCHA, Luciana Pereira *et al.* Ambientes virtuais de aprendizagem: um estudo de caso autoetnográfico comparativo entre o SIGAA e o MOODLE na Educação Profissional e Tecnológica do IFSC. **ScientiaTec**, v. 11, n. 3, p. 154-179, 2024. DOI: <https://doi.org/10.35819/2vzt4t19>

SALES, André Barros de; BOSCARIOLI, Clodis. Uso de tecnologias digitais sociais no processo colaborativo de ensino e aprendizagem. **RISTI - Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação**, n. 37, p. 82-98, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17013/risti.37.82-98>.

SOBRAL, Janice Lúcia de Carvalho; HOLANDA, Polyana Karyne Caldeiro de; SANTOS, Maria Pricila Miranda dos. Revolução tecnológica na educação: resultados e metamorfoses. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação (REASE)*, v. 10, n. 9, set. 2024. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v10i9.15554>

VIDAL, Odaléa Feitosa; MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. Integração das tecnologias digitais da informação e comunicação em práticas pedagógicas inovadoras no ensino superior. **Revista Diálogo Educacional**, v. 20, n. 65, p. 722-749, 2020. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.20.065.DS10>

WALL, Sarah. An autoethnography on learning about autoethnography. **International Journal of Qualitative Methods**, v. 5, n. 2, p. 146-160, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1177/160940690600500205>.