



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
GOIÁS – CÂMPUS ANÁPOLIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA

A DOCÊNCIA EM CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO
OFERTADOS PELO CENTRO DE EDUCAÇÃO, TRABALHO E
TECNOLOGIA (CETT-UFG) NA MODALIDADE EaD

TÂNIA MARA COLLYER PINHEIRO
(Pesquisadora responsável)

DAYANNA PEREIRA DOS SANTOS
(Orientadora da pesquisa)

ANÁPOLIS - GO
2023



TÂNIA MARA COLLYER PINHEIRO

A DOCÊNCIA EM CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO OFERTADOS PELO
CENTRO DE EDUCAÇÃO, TRABALHO E TECNOLOGIA (CETT-UFG) NA
MODALIDADE EaD

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, do Instituto Federal de Goiás – IFG, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, Modalidade Profissional.

Área de concentração: Educação Profissional e Tecnológica.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas na EPT.

Orientadora: Profa. Dra. Dayanna Pereira dos Santos.

ANÁPOLIS - GO
2023

Dados internacionais de catalogação na publicação (CIP)

654d

Pinheiro, Tânia Mara Collyer.

A docência em cursos técnicos de nível médio ofertados pelo Centro de Educação, Trabalho e Tecnologia (CTT/UFG), na modalidade EaD. / Tânia Mara Collyer Pinheiro. – 2023.
191 f.; il. color.

Orientadora: Profª Dra. Dayanna Pereira dos Santos.

Dissertação (Mestrado) – IFG – Campus Anápolis,
Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e
Tecnológica, 2023.

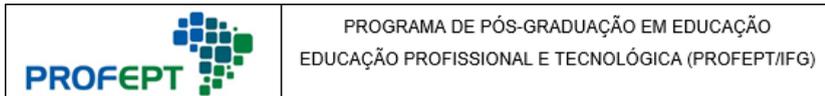
1. Docência. 2. educação à distância. 3. educação profissional e
tecnológica . 4. Centro de Educação, Trabalho e Tecnologia
(CETT).

I. Santos, Dayanna Pereira dos (orient.).

II. Título.

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária – Claudineia Pereira de Abreu

CRB1-1956 IFG - Campus Anápolis.



ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO E VALIDAÇÃO DE PRODUTO EDUCACIONAL
(Modalidade da Sessão: Webconferência)

No dia 29 (vinte e nove) do mês de abril do ano de 2024, às 09 horas, no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) - Câmpus Anápolis, por meio de webconferência, deu-se a Defesa da Dissertação de Mestrado "A Docência em Cursos Técnicos de Nível Médio ofertados pelo Centro de Educação Trabalho e Tecnologia (CETT-UFG) na modalidade EaD " e do Produto Educacional "Práticas Docentes para Educação Profissional e Tecnológica na EaD: Interação e Ferramentas Tecnológicas em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (Moodle)", de autoria de **Tânia Mara Collyer Pinheiro**, como requisito para a conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica.

Sob a presidência da Orientadora e Presidente da Banca **Profa. Dra. Dayanna Pereira dos Santos** - IFG/ProfEPT, a Banca Examinadora teve como Avaliador Interno o **Prof. Dr. Alessandro Silva de Oliveira** - IFG/ProfEPT e como Avaliadora Externa a **Profa. Dra. Jacqueline Iglesias** - Faculdade Nossa Senhora Aparecida - FANAPE.

Em sessão pública, após a apresentação da pesquisa e dos seus resultados, assim como a Defesa da Dissertação e do Produto Educacional pela mestranda, os integrantes da Banca Examinadora fizeram as suas arguições, considerações e avaliações. Depois de se reunir em sala separada para avaliação e deliberação, a Banca Examinadora retornou à sala de Defesa pública para a proclamação do resultado. Assim, em conformidade com o Regulamento do ProfEPT e o Regulamento Geral dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Instituto Federal de Goiás (IFG), a Banca Examinadora manifestou-se pela **APROVAÇÃO** da Dissertação e do Produto Educacional de **Tânia Mara Collyer Pinheiro**.

Anápolis - GO, 29 de abril de 2024.

Documento assinado eletronicamente por:

Documento assinado eletronicamente por:

- **Tânia Mara Collyer Pinheiro, 20221060150127 - Discente**, em 08/05/2024 10:08:03.
- **Alessandro Silva de Oliveira, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 03/05/2024 16:24:14.
- **Dayanna Pereira dos Santos, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 03/05/2024 16:03:54.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 25/04/2024. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifg.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 529319

Código de Autenticação: 01795d67bd



**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO
NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG**

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | | | |
|-------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Tese | <input type="checkbox"/> | Artigo Científico |
| <input checked="" type="checkbox"/> | Dissertação | <input type="checkbox"/> | Capítulo de Livro |
| <input type="checkbox"/> | Monografia – Especialização | <input type="checkbox"/> | Livro |
| <input type="checkbox"/> | TCC - Graduação | <input type="checkbox"/> | Trabalho Apresentado em Evento |
| <input type="checkbox"/> | Produto Técnico e Educacional - Tipo: | | |

Nome Completo do Autor: Tânia Mara Collyer Pinheiro Matrícula:
20221060150127

Título do Trabalho: A DOCÊNCIA EM CURSOS TÉCNICOS DE NÍVEL MÉDIO OFERTADOS PELO CENTRO DE EDUCAÇÃO, TRABALHO E TECNOLOGIA (CETT-UFG) NA MODALIDADE EaD

Autorização - Marque uma das opções

1. Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2. Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ____/____/____ (Embargo);
3. Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2** ou **3**, marque a justificativa:

- O documento está sujeito a registro de patente.
 O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
 Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico- científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii. obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Goiânia, 12/08/2024.

Local Data

Tânia M. Collyer Pinheiro

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

Em honra aos princípios de liberdade de pensamento nas instituições públicas de ensino técnico e profissionalizante, e em defesa de uma educação que promova a emancipação de todos que fazem parte da rede pública de ensino, dedico este trabalho ao Centro de Educação, Trabalho e Tecnologia de Goiás, instituição que, desde 2018, tem se empenhado na construção de uma cultura educacional inclusiva, equitativa, inovadora, colaborativa, visando à formação e à qualificação dos cidadãos.

Os pilares que enfatizam a atribuição de significado ao trabalho, à valorização da prática social, à integração entre ciência e cultura, e ao estímulo ao constante desejo de aprendizado, capacitação e aprimoramento têm sido elementos transformadores em minha jornada pessoal, acadêmica e profissional.

AGRADECIMENTOS

Expresso meus agradecimentos à minha orientadora, Dayanna Pereira dos Santos, pela confiança depositada em mim, orientação precisa, paciência demonstrada, disposição constante e dedicação incansável. Seu rigor metodológico foi de extrema importância para a realização deste trabalho.

Também sou grata à minha família, pelo apoio incondicional ao longo desta jornada acadêmica. Agradeço aos meus pais, Ismael dos Passos Costa Pinheiro e Ana Fernanda Collyer Pinheiro, e especialmente ao meu filho, Cauã Collyer Pinheiro Bernardes, por serem fonte de força e incentivo.

Agradeço aos meus colegas de trabalho, docentes dos cursos técnicos ofertados na modalidade EaD, do Centro de Educação, Trabalho e Tecnologia (CETT), cujas contribuições foram essenciais para a realização desta pesquisa. Expresso também meu agradecimento ao professor Dr. Juliano Lima Soares, gestor dos cursos técnicos EaD, por seu incentivo e pela viabilização direta desta pesquisa no CETT.

Por último, gostaria de estender meus agradecimentos a todos que, de forma direta ou indireta, colaboraram para a concretização deste estudo. Ao concluir este processo formativo, afirmo que experimentei transformações significativas como profissional, professora, aluna e pesquisadora.

“A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber.”

(Paulo Freire, 2000, p.116).

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo a reflexão sobre a docência em cursos técnicos de nível médio oferecidos pelo Centro de Educação, Trabalho e Tecnologia (CETT), da Universidade Federal de Goiás (UFG), na modalidade a distância. Trata-se de uma investigação qualitativa no campo da educação, com ênfase exploratória. Para tanto, optou-se por uma abordagem baseada em pesquisa bibliográfica, examinando contribuições de autores especializados no tema em questão. Ademais, realizou-se uma análise documental, focalizando o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Centro de Educação, Trabalho e Tecnologia da Universidade Federal de Goiás (UFG) (2022), LDB nº 9.394/96, Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001, Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009, orientadores dos processos educativos no âmbito da EaD. A coleta de dados foi realizada por meio de questionário estruturado destinado aos participantes da pesquisa e a análise foi empreendida com base na abordagem qualitativa. Buscou-se, pois, identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes e suas demandas formativas. Os resultados indicam que os bacharéis e tecnólogos tornam-se professores técnicos e que, apesar do conhecimento específico da área, não estão licenciados para a docência. Verificou-se que os docentes necessitam ampliar seus conhecimentos em relação aos princípios da educação profissional e tecnológica, bem como acerca das questões pedagógicas e didáticas, próprias do trabalho em ambientes virtuais de ensino. Sob esse prisma, foi desenvolvido um Produto Educacional na forma de curso de formação continuada com foco na reflexão sobre as bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica que possa contribuir para o avanço de metodologias educativas que possibilitem aos participantes o acesso ao conhecimento de forma a integrar cultura, ciência e tecnologia e permitir-lhes uma compreensão mais ampla e crítica do mundo do trabalho e das dinâmicas de exploração presentes nesse contexto, bem como promover uma compreensão da integração entre as metodologias pedagógicas e as ferramentas tecnológicas empregadas nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (Moodle) para professores não licenciados.

Palavras-chave: docência; educação a distância; educação profissional e tecnológica; Centro de Educação, Trabalho e Tecnologia (CETT).

ABSTRACT

This research aims to reflect on teaching practices in technical courses at the secondary level offered by the Center for Education, Labor, and Technology (CETT) at the Federal University of Goiás (UFG), in the distance learning modality. It is a qualitative investigation in the field of education, with an exploratory emphasis. To achieve this purpose, a bibliographic research approach was chosen, examining contributions from authors specialized in the subject matter. Additionally, a documentary analysis was conducted, focusing on the Institutional Development Plan (PDI) of the Center for Education, Labor, and Technology at the Federal University of Goiás (UFG) (2022), Law 9394/96, Ordinance No. 2,253, of October 18, 2001, Law No. 12,056, of October 13, 2009, which guide the educational processes in the scope of Distance Education. Data collection was carried out through a structured questionnaire aimed at research participants, and the analysis was conducted based on the qualitative approach. The main objective was to identify the main difficulties faced by teachers and their formative demands. The results indicate that graduates and technologists become technical teachers, and despite their specific knowledge of the area, they are not licensed for teaching. It was found that teachers need to expand their knowledge regarding the principles of professional and technological education, as well as pedagogical and didactic issues specific to work in virtual teaching environments. From this perspective, an Educational Product was developed in the form of a continuing education course focusing on reflection on the conceptual foundations of Professional and Technological Education that could contribute to the advancement of educational methodologies enabling students to access knowledge in a way that integrates culture, science, and technology, and allows them a broader and critical understanding of the world of work and the dynamics of exploitation present in this context. Promoting an understanding of the integration between pedagogical methodologies and technological tools employed in Virtual Learning Environments (Moodle) for non-licensed teachers.

Keywords: teaching; distance education; professional and technological education; Center for Education, Labor, and Technology (CETT).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Apresentação da estrutura do curso de formação no Moodle	126
Figura 2 – Módulo I – Aula 1 – Bases conceituais da EPT – Moodle	128
Figura 3 – Vídeoaula disponibilizada no Módulo I- Aula 1 – Moodle	130
Figura 4 – Modulo I – Aula 2- Os sentidos do trabalho – Moodle	132
Figura 5 – Modulo I – Aula 2- Vídeo sobre “O Trabalho Alienado” – Ricardo Antunes. – Moodle	132
Figura 6 – Módulo I - Aula 3 - "Formação Humana Integral e Omnilateral ou Politecnia" – Moodle	134
Figura 7 – Modulo II – Aula 1 – “Conceitos e fundamentos da EaD” - Moodle	136
Figura 8 - Modulo II – Aula 1 – “O crescimento da EaD no Brasil” - Moodle	136
Figura 9 – Modulo II – Aula 2 – “Tecnologia e Educação” – Moodle	137
Figura 10 – Módulo II – Aula 4 – “Produção de material didático para a Educação a Distância (EaD)” – Moodle	139
Figura 11 – Módulo III – Aula 1 – “Ferramentas de Autoria – Conceitos” – Moodle	141
Figura 12- Módulo III – Aula 1 – “Ferramentas de Autoria – Apresentação do módulo” – Moodle	141
Figura 13 – Módulo III – Aula 2 – “Ferramentas de Autoria: Uso e Aplicações” – Moodle	142
Figura 14 – Módulo III – Aula 3 – “Recursos Educacionais Abertos – REA” Slide 6 – Moodle	143

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Análise documental	81
Quadro 2 – As principais ferramentas educacionais usadas no AVA	100
Quadro 3 – Como você percebe sua atuação e atribuições nos cursos de educação profissional e tecnológica a distância?	103
Quadro 4 – Qual a maior dificuldade vivenciada no trabalho docente na EPT no âmbito da EaD?	108
Quadro 5 – Como percebe o seu trabalho em cursos técnicos de nível médio a distância, ofertados pelos CETT?	114
Quadro 6 – Como você percebe a EPT no contexto da EaD e sua relação com a formação humana?	118

LISTA DE SIGLAS

AIM	Mídia de Instrução Articulada
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CETEB	Centro de Ensino Tecnológico de Brasília
CETT	Centro de Educação, Trabalho e Tecnologia
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
COTECs	Colégios Tecnológicos do Estado de Goiás
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EaD	Educação a Distância
EBTT	Educação Básica, Técnica e Tecnológica
EFGs	Escolas do Futuro de Goiás
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EUA	Estados Unidos da América
FPA	Fundação Padre Anchieta
FRM	Fundação Roberto Marinho
FUNAPE	Fundação de Apoio à Pesquisa
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOOCs	Massive Online Open Courses
Moodle	Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment
OMC	Organização Mundial do Comércio
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPG	Programas de Pós-Graduação
PROEP	Programa de Reforma da Educação Profissional
ProfEPT	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
REA	Recursos Educacionais Abertos
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECTI	Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação

SEED	Secretaria de Educação a Distância
SER	Secretaria de Estado da Retomada
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TLC	Tratados de Livre Comércio
TVE-RJ	Fundação Roquette Pinto do Rio de Janeiro
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 TRAJETÓRIA DA EaD	13
1.1 A ORIGEM DA EaD NO BRASIL	20
1.2 A CONFIGURAÇÃO DA EaD NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 1990:27 ____ALGUNS MARCOS LEGAIS	27
1.3 A INFLUÊNCIA DO PENSAMENTO NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO.....	35
____BRASILEIRA: EaD EM FOCO.....	35
2 DOCÊNCIA, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E A	39
____ EDUCAÇÃO.....	39
2.1 EDUCAÇÃO, TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA: ALGUMAS	40
____CONSIDERAÇÕES.....	40
2.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: ENTRE	49
____RUPTURAS E CONTINUIDADES.....	49
2.3 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO, O IMPACTO NOS CURSOS	62
____PROFISSIONALIZANTES CONSIDERANDO A CRÍTICA DA BNCC.....	62
2.4 AS ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA NA EaD: A PARTIR DA DÉCADA DE ____1990	72
2.5 A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EaD) NUMA PERSPECTIVA ____EMANCIPATÓRIA.....	76
2.6 A DOCÊNCIA EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM (AVA) E O ____PAPEL DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA.....	81
3 ASPECTOS METODOLÓGICOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA.....	85
3.1 TIPO DE PESQUISA, PROBLEMA E OBJETIVOS	86
3.2 O <i>LOCUS</i> DA PESQUISA E OS PARTICIPANTES	94
3.3 ESTUDO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	99
3.3.1 Perfil e análise do processo formativo dos participantes da pesquisa... 100	
3.3.2 A docência na EPT no contexto da educação a distância e a formação.....	

humana.....	121
4 O PRODUTO EDUCACIONAL	130
4.1 CONCEITOS E METODOLOGIA DE ELABORAÇÃO	133
4.2 ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	135
4.2.1 Módulo I – Bases conceituais na EPT	135
4.2.2 Módulo II - Educação a distância e tecnologias educacionais.....	144
4.2.3 Módulo III - Recursos e ferramentas educacionais na EaD	149
4.3 INSTRUMENTO DE VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	152
4.3.1 Análise do Módulo I – Bases conceituais na EPT	153
4.3.2 Análise do Módulo II – Educação e tecnologia.....	155
4.3.3 Análise do Módulo III – Recursos e ferramentas educacionais na EaD .	156
CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
REFERÊNCIAS	168
APÊNDICES.....	184

INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) é, de fato, reconhecida como uma modalidade educacional que se ajusta aos desafios contemporâneos, cuja implementação demanda alterações nos paradigmas pedagógicos convencionais. No âmbito da EaD, diversas tecnologias têm o potencial de estabelecer um novo paradigma educacional. Então, nos últimos dez anos, evidencia-se um expressivo crescimento da Educação a Distância (EaD) no Brasil. Diante desse panorama, surge a necessidade premente de se instigar discussões em torno da docência e dos processos pedagógicos inerentes a essa modalidade educacional, particularmente no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Nesse contexto, presume-se que a EaD se configura como uma modalidade educacional em que a mediação pedagógica ocorre mediante o emprego de tecnologias de informação e comunicação, utilizando como estrutura plataformas on-line e recursos virtuais.

Reconhece-se que a educação profissional possui como elemento balizador o trabalho como princípio educativo e a indissociabilidade entre teoria e prática, vislumbrando, assim, o desenvolvimento pleno do indivíduo. De tal modo, entende-se que a docência na educação profissional na modalidade a distância perpassa o uso de recursos colaborativos on-line, como os ambientes virtuais de aprendizagem, numa perspectiva crítica, para além da reprodução de técnicas e da transmissão de informações de forma automatizada por meio das tecnologias.

Analisar o uso das tecnologias da informação e da comunicação (TICs), sob a ótica da sociedade moderna, consiste num exercício de reflexão cuja questão essencial está em pensá-la com suas complexidades e contradições. Logo, as TICs afetam a experiência educativa, realçando as relações culturais, econômicas, políticas e sociais. Dessa forma, não se restringem apenas aos fenômenos técnicos, uma vez que estão profundamente implicadas com as significações operantes no mundo e pertencem a uma sociedade desigual e em constante transformação, na qual predominam as relações de poder e dominação.

A escolha de investigar a docência em cursos técnicos de nível médio ofertados na modalidade a distância se fundamenta na crescente expansão da Educação a Distância (EaD), bem como na influência sobre a prática docente contemporânea. Sendo assim, este estudo visa contribuir para a compreensão das dinâmicas educacionais em um contexto específico, onde a mediação pedagógica ocorre por

meio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) em ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) sustentados por ferramentas digitais.

Sobre a relevância deste trabalho, essa reside no reconhecimento da necessidade premente de compreender as dinâmicas, demandas e desafios enfrentados pelos docentes que atuam nesse cenário e de identificar suas necessidades formativas. Então, com o aumento expressivo da oferta de cursos técnicos a distância, compreender as nuances da prática docente torna-se fundamental para assegurar a qualidade da educação profissional e tecnológica (EPT) no contexto da EaD.

A justificativa para a escolha deste tema, por sua vez, é ancorada na compreensão de que a EaD é tida como uma modalidade educacional adequada aos novos tempos, não representando apenas uma alternativa viável para a ampliação do acesso à educação, visto que redefine os paradigmas tradicionais da docência. O uso das TICs transforma a dinâmica da sala de aula e redefine os papéis de professores e alunos, exigindo uma reflexão sobre metodologias pedagógicas mais eficazes nesse novo contexto.

De acordo com Moraes e Peixoto (2017), ensinar a distância implica ensinar mediando os conteúdos com apoio de suportes comunicacionais, estando essa abordagem fundamentada na natureza intrínseca da Educação a Distância (EaD). Nesse contexto, a transmissão de conteúdos, exercícios e demais elementos educacionais ocorre por intermédio de diversos meios de informação e comunicação. Essa característica essencial ressalta a importância tanto dos meios utilizados quanto da concepção do material didático nos programas de EaD.

Considerando que a EaD não está dissociada das demandas do mundo do trabalho, este estudo busca ir além da superficialidade das relações entre as práticas educativas e as necessidades econômicas. Então, busca-se explorar criticamente se o trabalho docente está alinhado com os ideais de formação cidadã e emancipação dos alunos ou se está subjugado a um projeto econômico mais amplo.

Em síntese, a justificativa para esta pesquisa reside na importância de se aprofundar a compreensão dos desafios e demandas formativas dos docentes que atuam em cursos técnicos de nível na modalidade EaD, contribuindo, assim, para o desenvolvimento do trabalho docente e suas especificidades, que são contextualmente relevantes no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.

Logo, com o objetivo de promover a reflexão sobre a docência em cursos técnicos de nível médio ofertados pelo Centro de Educação, Trabalho e Tecnologia (CETT), da Universidade Federal de Goiás (UFG), na modalidade a distância, a presente pesquisa foi organizada em quatro capítulos. Desse modo, o primeiro capítulo apresenta breve histórico da educação a distância no Brasil, buscando destacar especialmente seu aspecto histórico e conceitual, bem como as leis que, a partir da década de 1990, conduzem essa modalidade de educação. Objetiva-se, portanto, analisar o desenvolvimento histórico da EaD e suas relações com as demandas da sociedade moderna sob a lógica do sistema capitalista e do pensamento neoliberal.

O segundo capítulo trata de algumas reflexões sobre a docência na EPT no contexto da EaD. Sendo assim, evidencia-se a relevância de o trabalho ser compreendido como princípio educativo para uma proposição pedagógica que tenha como fundamento a superação do capital. A partir do pensamento de Marx (1968), discute-se que o trabalho é a atividade social que nos constitui como humanos, sendo ele considerado para além da ação cogente para a manutenção das demandas básicas, visto ser através dele que se cunham as condições de vida em todos os sentidos. Nesta parte da pesquisa, observa-se que, no capitalismo, os meios de produção têm sido apropriados de forma privada por uma minoria da população, enquanto a maioria precisa vender sua força de trabalho para garantir a sobrevivência.

No terceiro capítulo, esboça-se o percurso metodológico da pesquisa, destacando o seu tipo, os objetivos e os instrumentos da coleta de dados. Delineia-se assim o perfil dos seus participantes e a caracterização do *locus*, neste caso, o Centro de Educação, Trabalho e Tecnologia, da Universidade Federal de Goiás (CETT/UFG), que oferta, no Estado de Goiás, cursos técnicos profissionalizantes na modalidade a distância. Sob esse prisma, são mencionados documentos que regem tanto a EaD quanto a EPT no Brasil.

Em relação à análise dos dados, observou-se, numa abordagem qualitativa, que o coletivo docente em investigação caracteriza-se como não licenciados, que reconhecem, em sua maioria, a necessidade da formação pedagógica para o exercício da docência. Ademais, verifica-se que os docentes apresentam dificuldades em relação à compreensão das bases conceituais da EPT com vistas à formação humana numa perspectiva crítica, e revelam a necessidade de formação continuada acerca do uso de ferramentas tecnológicas em ambientes virtuais de aprendizagem.

No contexto desta dissertação, foi concebido um Curso de Formação Continuada destinado a professores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no âmbito da Educação a Distância (EaD). Este curso, detalhado no Capítulo 4, aborda o tema "Práticas Docentes para Educação Profissional e Tecnológica na EaD: interação e utilização de ferramentas tecnológicas em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (Moodle)".

O produto educacional, desenvolvido concomitantemente com a pesquisa e o trabalho dissertativo, conforme os critérios estabelecidos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica, destaca-se como uma das características distintivas do programa em comparação ao mestrado acadêmico (Ribeiro, 2005). O produto educacional foi então concebido como parte integrante das exigências estabelecidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), visando à formação continuada de professores dos cursos técnicos de nível médio da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em um ambiente virtual de aprendizagem, especificamente na plataforma Moodle. Esse desenvolvimento surge a partir da pesquisa intitulada "A docência em cursos técnicos de nível médio ofertados pelo CETT na modalidade EaD".

Os produtos educacionais constituem-se como materiais didáticos elaborados nos programas de mestrado profissional na área de ensino, disponibilizados nos *websites* dos Programas de Pós-Graduação (PPGs) para utilização em instituições educacionais do país (Brasil, 2012). Esses produtos assumem diversas formas, tais como mídias educacionais, protótipos educacionais, materiais destinados a atividades experimentais, propostas de ensino, textos didáticos, recursos interativos e atividades de extensão. Segundo a Capes, os produtos educacionais representam um meio de divulgar as pesquisas realizadas durante os mestrados profissionais e são recursos dotados de estratégias educacionais que enriquecem a prática pedagógica (Brasil, 2012). A elaboração desses produtos pedagógicos envolve um processo formativo contínuo, no qual a pesquisa desempenha um papel fundamental (Freitas, 2021).

Conforme delineado nos capítulos deste trabalho, o objetivo geral da presente pesquisa científica consiste em analisar os desafios enfrentados pelos docentes dos cursos técnicos de nível médio a distância oferecidos pela Rede Pública Estadual de Educação Profissional e Tecnológica do Estado de Goiás, por intermédio do Centro de Educação, Trabalho e Tecnologia (CETT), da Universidade Federal de Goiás (UFG), e suas demandas formativas. Nesse contexto, buscou-se investigar as

condições em que o trabalho dos professores se desenvolve na modalidade de Educação a Distância (EaD). Tal análise foi conduzida considerando os seguintes objetivos específicos: refletir sobre a docência nos cursos técnicos de nível médio EaD oferecidos pelo CETT da UFG; realizar um levantamento bibliográfico e histórico sobre o surgimento, os avanços e retrocessos da educação a distância no Brasil; e discutir a prática docente na EaD, destacando os desafios e as oportunidades associadas ao trabalho e à utilização das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem.

1 TRAJETÓRIA DA EaD

A trajetória da EaD, segundo Barros (2003), inicia-se na segunda metade do século XIX através dos recursos que estavam disponíveis na época: as correspondências. Segundo o autor, o primeiro registro de sua existência foi no período da Revolução Industrial¹, idealizada pelos burgueses, no século XVIII, devido à necessidade do modo de produção que estava se estabelecendo nesse período: o modo de produção capitalista. A esse respeito, Peters (2006) expõe que os modos como se organiza a EaD em sua origem são compatíveis com os princípios e as disposições do processo de industrialização. Portanto, não é um acaso o fato de que a EaD tenha principiado seu desenvolvimento em meados do século XIX, com vistas à qualificação para o mercado de trabalho.

Na segunda metade do século XIX, o pensamento liberal influenciava as questões educacionais e o desenvolvimento global, voltado para as necessidades econômicas daquele período. Assim, muitas foram as iniciativas de cursos por correspondência que surgiram na Europa desde a primeira metade do século XIX. Porém, o ensino a distância organizado de forma sistematizada se iniciou na Alemanha, em 1856, com o surgimento de uma escola em Berlim para o ensino de línguas por correspondência (Costa, 2013). Então, combinando aprendizagem a distância com métodos de ensino face a face, a divisão de trabalho, a mecanização, a organização e outras características também se fizeram presentes, em menor ou igual proporção.

Segundo Alves (2009), o primeiro registro da história de um curso a distância, por correspondência, foi em 1728, por uma instituição em Boston, pelo professor Caleb Phillips. Nos anos seguintes, outras instituições educacionais passaram a ofertar cursos por correspondência, com envio semanal do material de apoio².

¹ A Revolução Industrial consistiu nas transformações intensas e profundas do processo de produção que ficaram explicitadas pela substituição da energia humana pela energia motriz não humana (como hidráulica, eólica e, principalmente, a vapor), pela superação da oficina artesanal (doméstica, manufatura), pela fábrica (maquinofatura) e pela consolidação da existência de duas classes sociais: a burguesia (proprietária e exploradora dos meios de produção) e os trabalhadores juridicamente livres (vendedores de sua força de trabalho) (Santos; Araújo, 2011).

² *Chautauqua Correspondence College* foi fundado, em 1881, nos EUA. Constituiu-se na primeira instituição a levar o conhecimento por meio das correspondências em cursos de nível superior, conhecida como precursora do movimento social e de educação de adultos.

Observou-se, nesse período, uma forte preocupação em qualificar profissionalmente o trabalhador. Com isso, a educação formal foi tomada como meio de garantir o progresso econômico.

De acordo com Moore e Kearsley (2008), em 1881, foi fundada a *Chautauqua Correspondence College*², primeira instituição a utilizar o correio para os cursos de nível superior. Na década de 1930, Guarezi e Matos (2012) identificaram a existência de 39 universidades norte-americanas que ofertavam cursos por correspondência. Nesse mesmo período, houve a Primeira Conferência Internacional sobre Correspondência no Canadá e foi criado o Centro Nacional de EaD na França para atender os refugiados da guerra (Santos; Menegassi, 2022).

Conforme Moore e Kearsley (2008), a EaD teve cinco grandes gerações que marcaram sua história e seu desenvolvimento, sendo, pois:

Primeira Geração: chamada de “Geração textual” teve início em 1880, utilizava as correspondências para a transmissão do conhecimento, como fundamento para a educação individualizada. Segunda Geração: chamada de “Geração Analógica” teve início na década de 1930, realizava sua transmissão por meio de rádio e televisão, sem interação professor/aluno. Terceira Geração: chamada de “Geração das Tecnologias de Comunicação” se iniciou no final da década de 1960 com o surgimento da Universidade Aberta (EUA), integravam áudio/vídeo e correspondência, abordagem sistêmica. Quarta Geração: chamada de “Geração da Teleconferência” surgiu nos Estados Unidos em 1980/90, com a interação em tempo real aluno/professor/aluno, treinamento corporativo por vídeo conferência. Quinta Geração: chamada de “Geração Digital”, recursos virtuais on-line com utilização de métodos construtivistas no processo de ensino e aprendizado, plataformas educacionais (AVA e MOODLE) (Moore; Kearsley, 2008, p. 47-48).

Como se pode notar, a primeira geração, chamada de estudo por correspondência, teve como oferta os cursos de taquigrafia e o curso de línguas, sendo que os conteúdos didáticos eram impressos e enviados para os alunos pelos correios. Nota-se, portanto, que a EaD é anterior ao uso da informática como meio de ensino. Nesse contexto, há um movimento primário de busca pelo conhecimento de recursos, tais como: materiais impressos, fitas cassetes, vídeos e rádio.

A segunda geração, em meados da década de 1930, abrange a utilização dos meios de comunicação, como a televisão e o rádio. Com a massificação do uso do rádio e o início da utilização da televisão, ampliou-se a forma de acesso aos conteúdos educacionais, que tomou um novo formato. A terceira geração, por sua vez, está relacionada à criação da Mídia de Instrução Articulada (AIM), financiada pela *Carnegie Corporation*, na *University of Wisconsin*, em Madison, de 1964 a 1968. A finalidade era usar tecnologias de comunicação no ensino de alunos não universitários, com

baixo custo. Com efeito, essa geração caracteriza-se pelo uso das TIC, tais como a hipermídia, como meio de acesso ao conteúdo didático, o computador, vídeos e textos.

Porém, com a incorporação da informática e do computador, novas formas de comunicação foram adotadas, como: correio eletrônico, *chats*, salas de bate-papo, videoconferências e fóruns de discussão. Os conteúdos didáticos disponibilizados nos cursos estimulavam o aluno a interagir nos canais de comunicações disponíveis, permitindo uma conversação mais ampla e flexível com o professor. A nível global, surgiram as universidades abertas nos EUA, onde eram utilizadas ferramentas que integravam áudio/vídeo juntamente com as correspondências para cada fase do processo de ensino e aprendizagem, criando uma abordagem sistêmica e organizada.

A quarta geração, ou geração da teleconferência, surgiu nos Estados Unidos entre as décadas de 1980 e 1990, impulsionada pelo avanço rápido das TICs, em particular, da videoconferência. Essa geração foi marcada pelo uso de tecnologias de comunicação digital para permitir a interação, em tempo real, entre alunos e professores, independentemente da sua localização geográfica. Na época, a videoconferência era uma tecnologia inovadora que permitia a realização de reuniões e treinamentos a distância com transmissão de áudio e vídeo em tempo real. Isso possibilitou que empresas e instituições de ensino oferecessem treinamentos corporativos e cursos a distância com interação em tempo real entre alunos e professores (Moore; Kearsley, 2008).

Na concepção de Moore e Kearsley (2008), essa nova realidade no ensino possibilitou o acesso aos conteúdos educacionais de forma ampla. Isso porque, com o passar do tempo, as tecnologias de videoconferência evoluíram, permitindo não só a transmissão de áudio e vídeo, mas também o compartilhamento de documentos, apresentações e outros recursos instrucionais em tempo real. Essa mudança tornou a educação a distância cada vez mais acessível e interativa, levando a novas gerações de tecnologias e metodologias de ensino, como as plataformas de aprendizagem on-line e a educação baseada em projetos.

A quinta geração, ou “geração digital”, refere-se ao período no qual se ganhou destaque o ensino on-line em ambientes virtuais, fundamentado em tecnologias da internet. Essa geração é caracterizada pelo uso constante de tecnologias móveis digitais, como *smartphones*, computadores, *tablets*, redes sociais e aplicativos, por crianças até adultos. No campo educacional, observa-se a ampliação da utilização de

softwares e/ou sistemas livres de ensino que fazem parte dos ambientes virtuais de aprendizagem, das plataformas educacionais. Tais recursos são adotados com vistas à otimização do processo de ensino.

Para Moore e Kearsley (2008), a quinta geração EaD é caracterizada pelo uso de tecnologias avançadas de inteligência artificial e aprendizado de máquina, que permitem a personalização do conteúdo educacional com base nas necessidades e habilidades individuais do aluno. Essa geração está emergindo e tem o potencial de revolucionar a forma como o conteúdo didático é entregue e consumido. Sob esse prisma, é possível aferir que as gerações da EaD refletem a evolução das TIC e como elas têm sido utilizadas para atender demandas do mercado de trabalho.

1.1 A ORIGEM DA EaD NO BRASIL

A EaD está presente no mundo há mais de um século e revela ter evoluído, ao longo das gerações, no período do surgimento do texto impresso, como uma tecnologia de comunicação. No Brasil, a EaD foi oferecida por instituições privadas internacionais em 1904. No entanto, a partir de 1920, registraram-se iniciativas de ensino a distância no Brasil por meio da oferta de cursos livres de capacitação profissional, na esfera privada, considerada por Araújo (2014) como “cursos de baixa qualidade”. Tal oferta era justificada pela necessidade de se democratizar o ensino, todavia, constituía-se como um modelo de ensino excludente, na medida em que era destinado sobretudo aos mais pobres e à população marginalizada. Para Mugnol (2009, p. 337),

A forma inicial de oferta dos cursos a distância era a correspondência e tinha como finalidade ampliar a oferta de oportunidades educacionais, permitindo que as camadas sociais menos privilegiadas economicamente pudessem participar do sistema formal de ensino, sobretudo da educação básica, uma vez que as preocupações iniciais da EaD estavam focadas neste nível de ensino e em cursos preparatórios para o trabalho.

No Brasil, os efeitos da primeira geração vinculam-se ao ensino a distância por correspondência. Assim, no início do século XIX, o Brasil fez uso do correio como forma de ofertar, à época, cursos profissionalizantes por meio de correspondências, ou seja, pela EaD. Estes eram cursos de datilografia, ministrados por professores particulares, sem ligação com os estabelecimentos de ensino na forma presencial.

De acordo com Alves (2009), os cursos oferecidos eram todos voltados para as pessoas que estavam em busca de emprego, especialmente nos setores de comércio

e serviços. O ensino acontecia por meio da troca de cartas e os alunos eram orientados e avaliados. Mugnol (2009, p. 346) afirma que, “no Brasil, como em outros países da América Latina, o ensino por correspondência foi acompanhado e em muitos casos superado por metodologias que utilizavam a radiodifusão ou a tele difusão.” Como esclarece o autor, o ensino por correspondência no Brasil foi pouco incentivado por parte das autoridades educacionais e dos órgãos governamentais.

Nesse contexto da segunda geração, o rádio foi uma importante ferramenta para a difusão dessa modalidade de ensino. Assim, por volta de 1923, inaugurou-se a Fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro (posteriormente, rádio do MEC), por Roquette-Pinto. Em sua programação, transmitia programas de literatura, radiotelegrafia, telefonia, línguas, literatura infantil e outros assuntos de interesse comunitário. Ou seja, desse modo, originaram-se os programas de EaD por rádio difusão.

O surgimento da EaD no Brasil teve influência de modelos internacionais, e as primeiras iniciativas de ofertas de curso via rádio foram através da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, na década de 1930. Entre as décadas de 1950 e 1970, foram criadas algumas iniciativas por parte do governo federal para formação de professores, via correspondência, rádio e TV educativa.

Com a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, o seu art. 2º diz que: “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola” (Brasil, 1961b). Assim, houve a possibilidade de ensino por correspondência e por outros meios tecnológicos. Dentre esses meios, é importante citar o Logos I e o Logos II, oferecidos pelo Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (CETEB) e Ministério da Educação (MEC), em 1965, com o objetivo de formar professores leigos e contribuir para a formação de tutores para atuarem na EaD.

Então, por meio do estabelecimento de um contrato entre o Ministério da Educação (MEC) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), houve a expansão do sistema de escolas radiofônicas nos estados nordestinos. Dessa forma, fundou-se, em 1961, o Movimento de Educação de Base (MEB), sistema de ensino a distância não formal, centrado na oferta da educação fundamental gratuita por meio de escolas radiofônicas. Na época, objetivou-se a ampliação da oferta de oportunidades educacionais, admitindo-se que as camadas sociais menos privilegiadas economicamente poderiam ter acesso a cursos de curta duração.

Pelo Decreto nº 50.370, de 21 de março de 1961, o Governo Federal apoia, mediante a criação de 15 mil escolas radiofônicas, o Movimento de Educação de Base (MEB), a ser executado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil nas áreas subdesenvolvidas do Norte, do Nordeste e do Centro-Oeste. Mais que alfabetizar o trabalhador rural, o objetivo do MEB era oferecer uma educação que desenvolvesse a consciência política social e religiosa dos participantes. Nesse propósito, a alfabetização dos adultos deveria valorizar a oralidade e a cultura popular (Brasil, 1961a).

Paradoxalmente, com o Golpe Militar de 1964, já na década de 1970, instituiu-se o Projeto Minerva, que funcionou até o começo dos anos 1990. Seu objetivo era oferecer uma formação supletiva para adultos, com duração de meia hora, e era veiculado, em caráter obrigatório, de 2ª a 6ª feira, em cadeia nacional de rádio. Nas palavras de Pimentel (1999, p. 63), o objetivo geral do Projeto Minerva era “transmitir, através do rádio, programas educativos e culturais, aperfeiçoando o homem dentro da sua própria comunidade, e permitindo o seu desenvolvimento individual e coletivo”, sendo seu maior público os egressos do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). O programa, durante a ditadura militar, não possibilitava qualquer transmissão de ideologia que fosse contrária ao estabelecido pelos militares. Sendo assim, o ensino a distância proposto ocorreu através do rádio, com cobertura nacional, de onde vinham transmissões das redes locais que não recebiam sinais de rádio de outras regiões.

Com a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, estabeleceram-se diretrizes e bases para o ensino e deram-se outras providências. Desse modo, o capítulo IV, artigo 25, em seu parágrafo 2º, diz sobre o ensino supletivo e claramente que os conteúdos podem ser “ministrados em classes ou mediante a utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos” (Brasil, 1971). Foi, então, o primeiro documento que oficialmente abriu as possibilidades para o desenvolvimento sistematizado da EaD no país.

A reforma estabelecida pela lei teve como propósito uma educação de nível médio profissionalizante para todos os estudantes. Por meio dessa reforma, a escola passou a ser vista como uma instituição que formava sujeitos para o mercado de trabalho. Percebe-se, pois, que o pensamento neoliberal³ colocava a educação

³ O neoliberalismo é uma corrente de pensamento política e econômica que defende a valorização do mercado e a redução da intervenção do Estado na economia. Nesse contexto, a educação passa a ser vista sob uma perspectiva mais voltada para o mercado e para o consumo. No discurso neoliberal, a educação é entendida como um serviço a ser fornecido no mercado, seguindo princípios e lógicas semelhantes aos do mercado econômico. Nessa visão, a educação é tratada como um produto, e os

escolar no âmbito do mercado e das técnicas de gerencialismo, reduzindo-se o conhecimento científico, filosófico e cultural às suas aplicações pragmáticas. O objetivo era o desenvolvimento econômico-pessoal, restringindo a formação omnilateral a uma formação com base no neotecnicismo direcionada à dinâmica do capital.

Nos anos seguintes, os militares criaram a TV Educativa, com diversos programas para jovens e adultos, como os telecursos de 1º e 2º graus, da Fundação Roberto Marinho (FRM), em parceria com a Fundação Padre Anchieta (FPA), veiculados pela Rede Globo e pela TV Cultura e transmitidos por emissoras de TV. Esse foi um marco na transmissão de conteúdo educacional. Importa salientar, também, que utilizar esses recursos como meio de difusão educacional depende de conhecimentos como elaboração de conteúdo, ferramentas digitais, práticas docentes, assim como adequadas aplicações metodológicas de uso desses elementos para que o aprendizado ocorra de forma crítica.

Em 1972, o Programa Nacional de Teleducação tinha como objetivo agregar as atividades educativas dos meios de comunicação com a Política Nacional de Educação. Logo, na década de 1980, houve ampla difusão de programas e cursos na modalidade EaD (Salto para o Futuro, Programa TV Escola, Escola Aberta, entre outros), implementados pelos órgãos oficiais: Ministério da Educação e do Desporto (MEC), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e secretarias municipais e estaduais de educação. A esse respeito, Moraes e Pereira (2009) ressaltam que, por mais que existisse um discurso de democratização das relações entre tecnologia e educação, houve também a tendência em relação à apropriação desses meios tecnológicos para fins mercantis, que ferem os princípios éticos da educação numa perspectiva democratizante da produção de conhecimentos, fragmentando a formação integral do cidadão.

Em 1978, a Fundação Roberto Marinho (TV Globo) e a Fundação Padre Anchieta criaram o Telecurso 2º Grau, hoje denominado Telecurso 2000. Ora,

Os programas Telecurso Primeiro e Segundo Grau formaram brasileiros em todas as regiões que recebiam a sua transmissão, propiciando que a educação a distância não formal resgatasse a autoestima de brasileiros e os qualificasse para novos projetos educacionais e profissionais (Mugnol, 2009, p. 346).

indivíduos são encorajados a buscar a formação e os conhecimentos que sejam mais valorizados e demandados pelo mercado de trabalho.

No ano de 1991, o Ministério da Educação (MEC) e a Fundação Roquette Pinto (TVE-RJ) agenciaram o programa de formação continuada “Um Salto para o Futuro”, buscando qualificar professores do ensino fundamental em serviço no Brasil. Posteriormente, o programa foi ampliado e, desse modo, passou a oferecer suporte e estrutura para a criação do Programa “TV Escola”, pelo MEC, em 1996. O alvo era aperfeiçoar e valorizar os professores da educação básica, tendo em vista aprimorar o ensino e reduzir as taxas de evasão e repetência nas escolas.

Quanto aos cursos de nível superior, o primeiro registro encontrado no MEC foi o da Universidade Federal do Mato Grosso, com o curso de Pedagogia, oferecido para professores que já atuavam na área. Isso só aconteceu em 1992, 88 anos depois do primeiro registro de curso técnico por correspondência (Brasil, 2014).

O pioneirismo da Universidade Federal do Mato Grosso ao oferecer um curso de Pedagogia via EaD representou evolução nas demandas educacionais e flexibilidade e acesso mais amplo ao ensino superior. O contexto em que esse curso foi introduzido teve como público-alvo professores que já exerciam atividades profissionais na educação. Essa oferta foi priorizada na capacitação de docentes atuantes, destacando a EaD como um meio para promover o desenvolvimento profissional contínuo.

A implementação bem-sucedida do curso de Pedagogia ofertado na modalidade EaD pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), em 2005, foi vista como um precursor para a expansão posterior da oferta de cursos de diversos níveis e áreas por instituições de ensino em todo o país. Essa iniciativa desencadeou um movimento crescente em direção à diversificação e à democratização do acesso à educação superior por meio da modalidade EaD (Riedner; Hova, 2019).

O credenciamento da UFMS para oferta de cursos de graduação e pós-graduação a distância ocorreu no ano de 2001, com a Portaria do MEC nº 2.113, de 10 de setembro de 2001. Foram então aprovadas as propostas do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura – Habilitação em Formação de Professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e do curso de Especialização em Orientação Pedagógica em Educação a Distância (Riedner; Hova, 2019).

Conclui-se que a ofertada dos primeiros cursos de nível superior em EaD representou um marco importante na história da educação brasileira, destacando-se não apenas pela inovação metodológica, mas também pelo impacto significativo na democratização do acesso à educação superior no país.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece educação para todos os níveis de ensino, observou-se uma ampliação do ensino a distância, conforme dispõe o parágrafo 4º, do inciso IV, do artigo 32, que passou a ser definido como uma modalidade utilizada para “complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais”. Então, segundo o inciso 2, do artigo 87, cada município deveria ser responsável por “prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados” (Brasil, 1996). Para Coutinho (2006), a EaD pode ser compreendida como atividade educativa que se caracteriza pela mediação docente e pela utilização de recursos didáticos organizados em diferentes TICs, visando ao processo de ensino-aprendizagem:

[...] uma prática social educativa-dialógica de um trabalho coletivo, de autoria e colaborativo, articulada para o desenvolvimento de uma arquitetura pedagógica e de gestão, integrada ao uso significativo das tecnologias de informação e comunicação, voltada para a formação crítica, autônoma e emancipadora (Coutinho, 2006, p. 60).

Assim, a expressão "educação a distância" foi oficialmente incorporada na legislação educacional brasileira, por meio do art. 80 da LDB nº 9.394/1996. Esse artigo estabelece que o poder público deve incentivar o desenvolvimento e a difusão de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino, bem como na educação continuada. Desse modo, “o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada” (Brasil, 1996, p. 3).

Já o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, regulamenta as diretrizes e bases da educação nacional para o ensino superior na modalidade EaD no Brasil, que são estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) por meio de normativas específicas. Algumas das principais diretrizes incluem:

- Credenciamento e Autorização Institucional: As instituições de ensino superior interessadas em oferecer cursos na modalidade EaD devem obter autorização e credenciamento específicos do MEC.
- Elaboração de Projetos Pedagógicos: Os cursos de EaD devem desenvolver projetos pedagógicos alinhados com as diretrizes curriculares estabelecidas para cada área de conhecimento.

- **Qualidade e Avaliação:** Os cursos devem atender aos critérios de qualidade estabelecidos pelo MEC, incluindo a realização de processos de avaliação institucional e de cursos.
- **Recursos e Infraestrutura Tecnológica:** As instituições devem dispor de infraestrutura adequada, incluindo plataformas on-line, ambientes virtuais de aprendizagem, recursos tecnológicos e suporte técnico para oferecer os cursos de forma eficaz.
- **Acompanhamento e Suporte aos Estudantes:** É necessário oferecer acompanhamento pedagógico e suporte aos estudantes, garantindo interação, orientação acadêmica e acesso a materiais de estudo.
- **Formação e Qualificação dos Docentes:** Os professores que atuam nos cursos de EaD devem ser qualificados e capacitados para a modalidade, com competências específicas para o ensino mediado por tecnologias.
- **Avaliação e Regulação Contínua:** A avaliação periódica dos cursos, por meio de processos internos e externos de avaliação, é fundamental para garantir a qualidade e a conformidade com as diretrizes estabelecidas.

A formulação e a aplicação de diretrizes que regem o ensino superior na modalidade EaD no Brasil representam um esforço contínuo para assegurar padrões de qualidade, eficácia e confiabilidade nos cursos oferecidos por meio dessa modalidade educacional. Entretanto, a efetividade dessas diretrizes e sua aplicabilidade podem ser objeto de questionamentos e análises críticas. Mesmo buscando garantir a qualidade, a avaliação constante e a garantia da eficácia, elas podem ser desafiadoras devido à natureza dinâmica do ambiente educacional on-line. Isso porque a constante evolução tecnológica demanda uma revisão contínua das práticas e ferramentas utilizadas, o que pode impactar a manutenção desses padrões de qualidade.

Ademais, a diversidade de metodologias e tecnologias empregadas nas diferentes instituições pode gerar discrepâncias na aplicação das diretrizes, levando a variações na qualidade do ensino oferecido. A capacidade das instituições de implementar e acompanhar rigorosamente essas diretrizes também pode ser questionada, especialmente quando se trata do desenvolvimento de projetos pedagógicos adequados e da formação docente específica para EaD.

Também a avaliação da eficácia dessas diretrizes em atender às necessidades e expectativas dos estudantes é outro ponto crítico, visto que embora busquem garantir a qualidade, a verdadeira experiência e o aprendizado dos alunos, elas podem variar consideravelmente entre os cursos de EaD. Assim, questões como a interação professor-aluno, suporte acadêmico e acesso a recursos podem influenciar diretamente a eficácia do ensino e a capacidade das diretrizes de abordar esses aspectos de maneira consistente pode ser desafiadora.

Assim, mesmo que as diretrizes delineiem parâmetros importantes, sua implementação e eficácia na garantia de uma educação superior de qualidade na modalidade EaD são temas que necessitam de uma avaliação e revisão contínuas, a fim de assegurar que estejam alinhadas às demandas da sociedade e complexidades desse contexto educacional em constante evolução.

1.2 A CONFIGURAÇÃO DA EaD NO BRASIL A PARTIR DA DÉCADA DE 1990: ALGUNS MARCOS LEGAIS

O Plano Nacional de Educação (PNE), exigido pela LDB nº 9.394/96, que passou a vigorar em janeiro de 2001 com a aprovação da Lei nº 10.172/01, aborda a educação a distância e as tecnologias educacionais “como um meio auxiliar de indiscutível eficácia” para enfrentar “os déficits educativos e as desigualdades regionais”. Assim, a partir dessas premissas legais, diferentes foram os decretos, as diretrizes e portarias que surgiram para direcionar o caminho que a educação a distância no Brasil deveria tomar.

Em 1996, com a nova LDB, a EaD passou a ser possível em todos os níveis, permitindo funcionamento dos cursos de graduação e pós-graduação, assim como na educação básica, desde o ensino fundamental ao médio, tanto na modalidade regular como na de jovens e adultos e na educação especial (Brasil, 1996).

No ano de 2001, baseado na Lei nº 9.394, de 1996, o Ministério da Educação pública a Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001, que estabelece no Art. 1º: “As instituições de ensino superior do Sistema Federal de ensino poderão introduzir, a oferta de disciplinas que, em todo ou em parte, utilizem método não presencial” (Brasil, 2001). Complementando, nesse sentido, no ano de 2004, a Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, também em consonância com a Lei nº 9.394, estabeleceu que “as instituições de nível superior poderão ofertar em sua grade curricular disciplinas semipresenciais” (Brasil, 2004b).

Em 2003, a Secretaria de Educação a Distância criou a primeira versão do documento que rege a qualidade na educação superior a distância, mas algumas alterações só foram feitas em 2007. Esse documento não possui uma força de lei, mas é um norteador para as ações do Poder Público. O documento, intitulado *Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância*, expõe oito referenciais de qualidade a serem apresentados nos projetos político-pedagógicos dos cursos em EaD, no Brasil, sendo eles: Concepção de Educação e Currículo no Processo de Ensino e Aprendizagem; Sistemas de comunicação; Material didático; Avaliação; Equipe multidisciplinar; Infraestrutura de apoio; Gestão acadêmico-administrativa e sustentabilidade financeira (Brasil, 2007b).

Porém, um marco importante para a educação no país foi a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), através do Decreto Presidencial n^o 5.800, de 8 de junho de 2006. Esse decreto apresentava os objetivos do sistema, dentre eles, a necessidade de se:

Estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância aqui também mostra que para funcionamento efetivo é necessária a existência de polos presenciais de apoio e esses polos deverão dispor de infraestrutura e recursos humanos adequados (Brasil, 2006, p. 6).

E, por fim, firmaram-se as responsabilidades que o MEC possui no sistema da UAB, sendo que este “coordenará a implantação, o acompanhamento, a supervisão e a avaliação dos cursos do sistema UAB” (Brasil, 2006).

A UAB foi criada em 2006 pelo governo federal com o objetivo de expandir o acesso ao ensino superior em todo o país, principalmente em regiões remotas e com pouca oferta de cursos presenciais. É um sistema integrado por universidades públicas brasileiras que oferece cursos superiores a distância em diversas áreas do conhecimento.

A UAB é coordenada pela Capes e conta com a participação de diversas universidades federais e estaduais, responsáveis por oferecer cursos em diversas áreas do conhecimento, contemplando, ainda, cursos de extensão, graduação e pós-graduação. Os cursos da UAB são oferecidos na modalidade a distância, por meio de plataformas virtuais de aprendizagem (AVA), e são estruturados em módulos e atividades, permitindo que o aluno estude no seu tempo.

O desenvolvimento da UAB justifica-se pela democratização do acesso ao ensino superior, oferecendo cursos a distância para sujeitos de todo o território

brasileiro. A UAB atua em parceria com as universidades públicas nacionais, proporcionando a formação de profissionais em diversas áreas do conhecimento.

Nesse íterim, com a Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, atribuiu-se à Capes a responsabilidade de subsidiar o MEC na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica.

Assim sendo, a Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009, acrescentou novos parágrafos à Lei nº 9.394, que estabelecia as diretrizes e bases para a educação. Nesses novos parágrafos, percebe-se a necessidade de trabalho em regime de colaboração entre a União, o Distrito Federal, os estados e os municípios. A tecnologia e os recursos de educação a distância podem ser oferecidos na formação continuada e na capacitação dos profissionais do magistério (Brasil, 2009). Assim,

Art. 62, §2º, A formação continuada e a capacitação de profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. Ainda no mesmo artigo, §3º, A formação inicial de professores de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso dos recursos e tecnologias de educação a distância (Brasil, 2009).

Nessa perspectiva, o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta a EaD, pressupõe que esta seja tomada como:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e Tecnologias da Informação e Comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (Brasil, 2005).

Sob esse prisma, entende-se que a EaD ocorre de forma remota, utilizando TICs com ênfase em modelos on-line e numa abordagem centrada no aluno. Essa modalidade de educação está diretamente relacionada aos paradigmas da sociedade contemporânea e às suas demandas de formação profissional (Belloni, 2013). Portanto, deve ser compreendida como um processo interativo e de autoeducação de formação humana porque os conceitos que norteiam esse tema são amplos, e o termo “educação a distância” refere-se à modalidade de ensino pelo qual professores e alunos estão em diferentes espaços físicos, onde a comunicação entre eles ocorre por meio da tecnologia.

Com efeito, o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional referentes à educação profissional técnica de nível médio:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos

processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (Brasil, 2017b).

Moran (2012) caracteriza a EaD como modalidade educacional que utiliza a tecnologia como ferramenta de comunicação para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, e a mediação pedagógica acontece independente de tempo e espaços físicos. Nas palavras do autor,

Na medida em que avançam as tecnologias de comunicação virtual (que conectam pessoas que estão distantes fisicamente como a Internet, telecomunicações, videoconferência, redes de alta velocidade) o conceito de presencialidade também se altera. Poderemos ter professores externos compartilhando determinadas aulas, um professor de fora "entrando" com sua imagem e voz, na aula de outro professor... Haverá, assim, um intercâmbio maior de saberes, possibilitando que cada professor colabore, com seus conhecimentos específicos, no processo de construção do conhecimento, muitas vezes à distância (Moran, 2012, p.1-3).

Adicionalmente, o Decreto nº 9.057 também é aplicado para a EaD, trazendo disposições específicas. No artigo 42, capítulo III, da Lei nº 9.394/96 (LDB), no que se refere à educação profissional, são citadas:

Art. 42. As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade (Brasil, 1996).

Segundo o Decreto nº 9.057/2017, há uma regulamentação para a oferta de cursos a distância para o ensino médio e para a educação profissional técnica de nível médio. Nesses casos, as alterações devem seguir as diretrizes do Novo Ensino Médio e terão seus critérios estabelecidos pelo MEC, em conjunto com os sistemas de ensino, o Conselho Nacional de Educação (CNE), os conselhos estaduais e o distrital de educação e as secretarias de educação estaduais e a distrital, a fim de se aprovar as instituições interessadas em ofertar EaD. Segundo Alonso (2010), a EaD pode ser compreendida como a modalidade de ensino a distância cujo método de organização do processo educativo se caracteriza pela ausência de contato físico contínuo entre professores e alunos ao longo da formação.

Para Keegan (2005), na EaD, observam-se:

Separação física entre professor e aluno, que distingue do ensino presencial; influência da organização educacional (planejamento, sistematização, plano, organização dirigida etc.), que a diferencia da educação presencial; utilização de meios técnicos de comunicação para unir o professor ao aluno e transmitir os conteúdos educativos; previsão de uma comunicação de mão dupla, na qual o estudante se beneficia de um diálogo e da possibilidade de iniciativa

de dupla via; possibilidade de encontros ocasionais com propósitos didáticos e de socialização (Keegan, 2005, p. 38-39).

Assim, sem as ações sistematizadas e as atividades educativas organizadas, apenas os meios de comunicação não possibilitam uma apropriação do saber, visto que existem elementos fundamentais para que o processo de ensino e aprendizagem se configure, criando outras formas de ensinar: metodologias, linguagem e aprendizagem. Ademais, apesar da disponibilidade de recursos tecnológicos e ferramentas disponíveis para o compartilhamento de informações, poucos são os investimentos na formação de professores para que os profissionais possam atuar na EaD de forma qualificada.

Moore e Kearsley (2008) referem-se à EaD a partir de uma concepção de interação que parte do compartilhamento de conteúdo ao aluno com existência de uma complexa estrutura organizacional, elementos essenciais na EaD. A teoria da interação a distância apresenta a qualidade de um ensino autônomo e independente, referindo-se à EaD como um espaço transacional que envolve professores e alunos em diferentes espaços físicos:

Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais (Moore; Kearsley, 2008, p. 2-8).

Os autores relacionam outros aspectos: destacando esta definição: aprendizado e ensino, aprendizado planejado, aprendizado que esteja fora do espaço físico (sala de aula) e interação e comunicação com suporte tecnológico. As características que os autores apontam e que fazem da EaD uma atividade sistêmica dentro de uma instituição envolvem: planejamento, organização, compartilhamento de conteúdo, monitoramento, *feedbacks*, avaliação de resultados e uma complexa estrutura organizacional.

Na concepção de Dourado (2008, p. 905),

Pensar as novas tecnologias implica romper com a mística que acentua o papel das tecnologias da informação e comunicação (TIC) como as protagonistas sociais, remetendo ao necessário desvelamento do Estado em sentido amplo, entendido como espaço de luta política e expressão da condensação de forças entre sociedade civil e política, e de sua materialização no campo das políticas engendradas e materializadas no Estado na sociedade.

Sob esse prisma, o uso das TIC no âmbito da EaD tem suas especificidades, pois os educandos e educadores não estão no mesmo tempo e/ou espaço. Além

disso, há canais (humanos e tecnológicos) que possibilitam a interatividade entre eles, uma estrutura organizacional complexa a serviço do educando, um sistema de EaD com rede que integra comunicação e orientação acadêmica (tutoria), produção de material didático, gestão, avaliação, entre outros aspectos, e a aprendizagem como um processo de construção autônoma e coletiva por meio de interações sociais (Preti, 2009). Logo, não se trata de suplantando a presencialidade, mas de reconfigurar sua noção e se construir aparatos administrativos, pedagógicos e processos formativos próprios da modalidade.

A Lei nº 13.415, sancionada em 16 de fevereiro de 2017, estabelece a Reforma do Ensino Médio, que se constitui por meio de um conjunto de novas diretrizes para o Ensino Médio implementado com o objetivo de flexibilizar o conteúdo que será ensinado aos alunos, alterando, portanto, a distribuição dos conteúdos disciplinares no curso dos três anos do ciclo (Brasil, 2017a). Nesse contexto, o ensino técnico ganhou destaque como instrumento formativo de preparação para o mercado de trabalho.

A flexibilização de percursos formativos é, assim, uma baliza da reforma, bem como a diminuição do tempo proposto aos estudos comuns, que ficam limitados ao “máximo” a 1.800 horas da carga horária total, sendo que essa será de 4.200 horas ao final da implementação da reforma. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) abrange quatro áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Brasil, 2017a). Contraditoriamente, somente língua portuguesa e matemática são obrigatórias para os três anos do Ensino Médio. A língua inglesa também deve ser ofertada no curso (Hernandes, 2019).

A Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018, atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) ao descrever os estudos e práticas estabelecidos na reforma de 2017 (Brasil, 2018). O referido documento indica a interdisciplinaridade como meio para se ultrapassar os preceitos da pedagogia tradicional, que levam ao isolamento das disciplinas. Ademais, com a homologação das novas DCNEM, estipulou-se que até 20% dessa etapa pode acontecer na modalidade EaD, no período diurno, e 30% no noturno. Ficou estabelecido, com a Resolução CNE/CEB nº 3/2018, que a formação geral básica do Ensino Médio está composta por competências e habilidades previstas na BNCC, e que as instituições e redes escolares podem ser incluídas em seus currículos, com as formas de

organização e as propostas de progressão que julgarem pertinentes ao seu contexto. Isso se forem atendidos todos os direitos e objetivos de aprendizagem instituídos na BNCC do Ensino Médio, isto é, a regularização da oferta e a aplicação tornam-se responsabilidades dos conselhos de educação de cada estado.

A Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018, institui algumas instruções sobre o ensino a distância em nível superior. Dentre essas, aumenta-se a possibilidade de expansão da carga horária ministrada nesse modo de até 40%, sendo que a instituição de ensino deve possuir alguns requisitos discriminados no documento. Segundo Mugnol (2009), à medida que os recursos disponíveis na sociedade foram evoluindo, a agilidade no processo educacional aumentou significativamente, tendo em vista que, no início da EaD, o conteúdo precisava viajar quilômetros até o estudante. Entretanto, na contemporaneidade, o compartilhamento do conteúdo pode ser feito de forma simultânea, por meio do acesso à internet.

No ano de 2021, o governo federal regulamentou a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que dispõe sobre o fundo, a manutenção e o desenvolvimento da educação básica e a valorização dos profissionais da educação (Fundeb). Essa lei mostra como devem ser administrados os recursos do Fundeb, através do Decreto nº 10.656, promulgado no dia 22 de março de 2021, em que o governo estabelece algumas características para o apoio e considera a EaD como modalidade de ensino (Brasil, 2021).

Ademais, vale registrar que, conforme exposto, a Lei nº 9.394/96 normatizou a EaD no território nacional, indicando que “ensino fundamental será presencial, sendo que o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou situações emergenciais.” Logo, com a pandemia da Covid-19, em caráter emergencial, no ano de 2020, surgiram algumas portarias para o ensino a distância em todas as modalidades. A primeira Portaria, a de nº 343, de 17 de março de 2020, dispunha sobre a substituição emergencial das aulas presenciais por meios digitais enquanto durasse a pandemia (Brasil, 2020). Essa portaria previa, inicialmente, uma vigência de 30 dias, mas, devido à continuidade da situação, em seguida, no mês de abril, houve a necessidade de uma nova que prorrogasse as medidas emergenciais de ensino a distância no país. Além dessa, ainda surgiram mais quatro, estabelecendo, por ora, o retorno, e, por fim, a permanência do ensino remoto enquanto durasse a situação pandêmica, sendo esta última a Portaria nº 1.038, de 7 de dezembro de 2020. No âmbito educacional, isso implicou na reestruturação do

trabalho docente. Então, as instituições tiveram de se adequar à nova realidade, e os professores, por sua vez, adaptar-se ao ensino on-line.

De acordo com Villardi e Oliveira (2005, p. 46),

O isolamento, uma das características mais marcantes do ensino a distância, e uma das causas de seus elevados índices de evasão, deve ser substituído, por meio da interveniência da tecnologia, pela possibilidade de aprender junto, de construir coletivamente na Educação a Distância.

Na concepção dos autores, compreender o uso da tecnologia como acesso, difusão e produção de conhecimento nas práticas educativas, complementando os métodos clássicos no processo de ensino e aprendizagem, pode provocar uma quebra de paradigmas e uma mudança na estrutura educacional. Destarte, não basta conhecer as tecnologias da informação e comunicação, mas saber utilizá-las como um instrumento formador, apropriando-se dos meios para que esses sejam utilizados de forma criativa, promovendo uma formação integral e humanizadora.

Trata-se, portanto, de fazer uso dos recursos digitais para que o ensino e a aprendizagem se concretizem de forma a enriquecer e oportunizar aos alunos a aquisição do conhecimento de diversas formas. A mediação dos conteúdos pedagógicos, através do uso das ferramentas tecnológicas, requer uma formação adequada dos docentes para que o processo de ensino-aprendizagem seja crítico, dinâmico e contextualizado.

A problematização em relação às especificidades que envolvem essa modalidade de ensino tem criado inquietações e reflexões acerca das metodologias e dos métodos que envolvem o trabalho docente, interferindo nos planejamentos educacionais e nos processos de ensino e aprendizagem. O ato de ensinar é indissociável do ato de aprender, e a apreensão do conhecimento só acontece quando o aluno for capaz de construir e reconstruir conceitos e dar significado e sentido às informações que recebe (Freire, 2006, p. 25).

Paradoxalmente, entende-se, a partir da legislação, que a EaD é, antes de tudo, “Educação”, e requer uma ação educativa, cuja atividade deve ser desenvolvida para promover uma formação de qualidade. Trata-se, pois, de uma atividade social na qual o objeto do processo envolve pessoas, mesmo que os sujeitos do processo estejam em diferentes espaços físicos. Como ensina Freire (2006), a atividade educativa requer compromisso e comprometimento na mediação do conhecimento e tem, como princípio, incentivar continuamente a autonomia do estudante por meio da construção do conhecimento. Assim sendo, não significa uma mera transferência de informações.

Desse modo, tais princípios devem balizar a ação pedagógica em qualquer modalidade de ensino, seja ela presencial ou a distância.

1.3 A INFLUÊNCIA DO PENSAMENTO NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: EaD EM FOCO

O pensamento neoliberal se forma como um legado do liberalismo clássico, no campo econômico, por um autoritarismo social, e nos ambientes político-sociais (Freitas, 2018). Ele se caracteriza pela mercantilização de bens materiais e imateriais e pela consolidação de uma ideologia de livre mercado, com o apoio dos aparatos tecnológicos e dos meios de comunicação e informação para geração cada vez mais intensa de lucro para os detentores do capital. Com efeito, o neoliberalismo comparece no cenário social, de maneira geral, por meio de modelos de homogeneização global de comportamentos, tendo em vista defender os interesses dos grupos hegemônicos dominantes.

Nesses termos, o neoliberalismo impõe como discurso, no âmbito educacional, a ideia de que a qualidade dos processos educativos depende majoritariamente da inserção das escolas, dos professores e dos estudantes em um movimento concorrencial, do qual ela emergiria sem a intervenção do Estado. Nesse sentido, as tentativas de terceirização e de privatização e a dinâmica de padronização, através da implementação da BNCC e de sistemas de avaliação centrados em testes censitários e na responsabilização meritocrática, são entendidas como indutoras da inclusão da educação no mercado. Para Freitas (2018), tais medidas de caráter neoliberal prejudicam o desenvolvimento de alternativas mais qualitativas e éticas e a transformação da realidade precária da escola pública brasileira, favorecendo a inércia dos processos de real qualificação da educação.

Desse modo, a lógica neoliberal defende a introdução de mecanismos de mercado, tais como a competição entre instituições de ensino para melhorar a qualidade e a eficiência da educação. Logo, enfatiza o papel da educação como um meio para formar indivíduos capazes de atender às demandas do mercado de trabalho, priorizando, pois, a redução do Estado na provisão de serviços educacionais e a ampliação da participação do setor privado na educação pública.

A educação, por exemplo, é vista como um meio de preparar a força de trabalho para atender às demandas do mercado globalizado, enquanto a saúde e a previdência social são consideradas como formas de garantir a produtividade e a estabilidade da

mão de obra. Da mesma forma, a segurança é vista como uma condição necessária para proteger os interesses econômicos do capitalismo globalizado (Ciavatta, 2005).

De acordo com Freitas (2018), essa limitação do conceito de educação constitui-se também como produto das negociações e orientações propostas pela Organização Mundial do Comércio (OMC) e pelos Tratados de Livre Comércio (TLC). Suas finalidades são estabelecidas pelas regras do livre mercado e segundo os interesses da exploração da mais-valia, em contraposição à educação como bem público e dever do Estado. Sob esse prisma, as políticas nacionais da educação brasileira, adentrando as reformas educacionais, dirigidas pelos organismos internacionais, especialmente pelo Banco Mundial, por meio do discurso de universalização e democratização da educação, têm implementado distintas estratégias de mercantilização da educação.

Com efeito, a intervenção dos organismos internacionais, que visam a um modelo neoliberal nas políticas educacionais, revela que suas ações refletem a expansão das políticas que atendem aos interesses do capital internacional. Nesse contexto, a educação é vista, principalmente, como um meio para reproduzir a força de trabalho necessária ao capital, formar ideologicamente os indivíduos de acordo com os seus interesses e servir como um segmento do mercado a ser explorado comercialmente pelo setor privado.

Nessa perspectiva, o pensamento neoliberal busca fixar, no senso comum, que o Estado não é bom gestor, sendo esse o motivo responsável pela crise de eficiência, eficácia e produtividade educacional. Essa perspectiva negligencia a importância da educação como um direito humano fundamental e como um meio para promover o desenvolvimento humano e social. Além disso, ao restringir a educação a um papel secundário de reprodução da força de trabalho e ideologização, contribui-se para perpetuar a desigualdade social e econômica, bem como para limitar a capacidade das sociedades de se desenvolverem de forma sustentável e justa.

Assim, depreende-se que, para o neoliberalismo, todas as pessoas são igualmente dotadas de condições para definir sua posição social mediante o esforço pessoal, não sendo necessária, portanto, a ação do Estado, pois sua interferência atrapalharia a liberdade individual de competir. Nega-se, então, a necessidade da existência de serviços públicos gratuitos, excluindo, especialmente, o serviço educacional, fomentando, portanto, “a exclusão de pessoas mais vulneráveis que não têm acesso à educação de qualidade” (Galvão, 1997, p. 95). Para tanto, premissas

como a liberdade individual, a justiça social, o livre mercado e a democracia são subvertidas para atender interesses privados.

Destarte, o interesse neoliberal sobre a educação consiste na efetivação de uma educação hegemônica instituída por meio do domínio dos processos educativos, objetivando impedir que os mais pobres, os trabalhadores, possam ter a mesma educação que a camada dirigente, o que colocaria em risco os privilégios da classe dominante. Segundo Freitas (2018), a defesa da profissionalização no Ensino Médio é efeito dessa lógica dual e segregadora. Esse entendimento, que separa a educação geral, propedêutica, da educação específica e profissionalizante, busca diminuir a educação profissional a treinamentos para preenchimentos de postos de trabalho. Nesse caso, os pontos a serem modificados por novas políticas educacionais para atender às demandas neoliberais incidem na estruturação do currículo, nos materiais didáticos, nos processos de avaliação, bem como nos modelos de formação de professores e nos projetos pedagógicos.

De acordo com Moran, Valente e Arantes (2015), a EaD, via Decreto nº 9.057/2017, apresenta-se como modelo bidirecional autoinstrucional, que prescinde a adequação do conteúdo, a partir da utilização da TIC como recurso educacional que deve ser compartilhado por todos os participantes dos processos educativos. Todavia, sob a lógica neoliberal, a EaD, sobretudo a partir da década de 1990, tem sido compreendida como importante instrumento para a expansão do capital, por meio do comércio e do desenvolvimento de tecnologias da informação e comunicação. Nesse ínterim, o ensino e a aprendizagem são distorcidos e restritos a indicadores.

Segundo Belloni (2009, p. 6),

O aumento da adequação e da produtividade dos sistemas educacionais vai exigir necessariamente [...] a integração das novas tecnologias de informação e comunicação, não apenas como meios de melhorar a eficiência dos sistemas, mas principalmente como ferramentas pedagógicas efetivamente a serviço da formação do indivíduo autônomo.

Historicamente, a EaD se desenvolve gradativamente em decorrência do acesso facilitado, como do uso das TICs. De acordo com Peters (2006), as instituições de ensino contemporâneas, sobretudo as particulares, atuam segundo a lógica do mercado, ainda que trabalhem em conformidade com as leis postas pelo Estado. Em sua visão, os cursos a distância operam cada vez mais de forma empresarial, com uma administração de base liberal e em concorrência com outros profissionais da mesma classe de instrução.

Peters (2006) assevera que o trabalho docente no âmbito da EaD se associa ao modo de operacionalização industrial por meio da racionalização, mecanização, divisão do trabalho, produção de conteúdo, planejamento, organização, formalização e padronização dos métodos para que o objeto atinja a finalidade. Para o autor, as noções de produtividade e competitividade circunscrevem a política neoliberal na educação, em que as instituições-empresas buscam não a qualidade, mais sim o lucro, por meio da ampliação do número de estudantes matriculados.

Na EaD, as variáveis tempo e espaço contraem um papel central. Portanto, dependendo de sua combinação, emergem diversas formas de organização educativa e de utilização tecnológica que facilitam sua expansão no cenário nacional. Na concepção de Alonso (2010), o ensino privado cresceu de forma significativamente no Brasil ao longo da história, tanto por meio dos cursos “presenciais” quanto mediante a abertura, em larga escala, dos cursos de graduação e pós-graduação a distância. A educação, mais do que nunca, tem se tornado um produto de mercado como qualquer outro e, por vezes, sem a qualidade necessária. Para a autora, as instituições têm operado como mero mercado de compra e venda, cursos rápidos, por meio da modalidade EaD. Isso ocorre em prol de um pseudodiscurso sobre a “modernização da educação”.

A esse respeito, Barreto (2010) diz que, quando a EaD for adotada em larga escala, acarreta a fragmentação de conteúdos e do ensino, causando mais desigualdades. Também pode prejudicar o processo de construção da identidade docente quando se prioriza o pensamento neoliberal em detrimento de premissas pedagógicas de formação humana em sentido amplo, reconhecendo o professor como profissional do ensino, um prestador de serviços. Nesses termos, a EaD, como modalidade prevista em lei, reduz o número necessário de contratações de trabalhadores para a produção e a socialização do conhecimento historicamente constituído, reproduzindo sobre potente controle ideológico a concepção de uma educação centrada, sobretudo, na formação de mão de obra.

Para Chauí (2001), embora a EaD apresente algumas possibilidades de inclusão educacional, é cogente que se discuta sobre os impactos desta modalidade no processo de formação humana. A autora defende que o processo de credenciamento de instituições para implantação de projetos de EaD seja rigorosamente acompanhado e avaliado de forma sistemática e ética.

2 DOCÊNCIA, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E A EDUCAÇÃO

A relação entre docência e educação profissional e tecnológica é um território multifacetado que reflete as complexidades e desafios do panorama educacional contemporâneo. A docência, como ponto central na transmissão do saber, torna-se ainda mais crucial no contexto da educação profissional e tecnológica, em que a formação dos indivíduos se mescla com a construção de conhecimentos e capacidades fundamentais para a sociedade do conhecimento. Para isso, faz-se necessária a abordagem das bases epistemológicas sobre o trabalho e a formação humana no pensamento marxista que constitui um campo de estudo fundamental para compreender as dinâmicas sociais e o campo da educação, que permeiam a vida em sociedade.

Karl Marx, figura central desse panorama, legou contribuições profundas e duradouras sobre o papel do trabalho e sua relação intrínseca com a formação do ser humano. Seu pensamento, enraizado na filosofia marxista, delineia a forma como o capital social molda as interações econômicas, influenciando os agentes sociais nos contextos do conhecimento e da informação. Então, a partir da ótica marxista, compreende-se que o capital social não é meramente resultado de processos econômicos isolados, mas sim uma construção oriunda das interações entre atores econômicos em circuitos sociais complexos.

Neste capítulo, será discutido o trabalho docente no contexto da educação profissional e tecnológica, investigando como o papel do educador se transforma diante das exigências de um mundo em constante evolução tecnológica e social. Isso porque a educação profissional e tecnológica emerge como um campo de formação que vai além do ensino de habilidades técnicas, mas para as mudanças e a compreensão das demandas contemporâneas. Ademais, considerando a educação como um agente de transformação social, indo além do desenvolvimento individual para promover mudanças coletivas e transformações sociais, a docência na educação profissional e tecnológica, ao interligar a aquisição de conhecimento técnico à compreensão do contexto social, torna-se um pilar para a construção e o desenvolvimento de uma sociedade mais equidosa.

Assim, a trajetória da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil é um percurso rico e multifacetado, que espelha os desafios, avanços e transformações na

busca por uma formação mais alinhada às demandas do mundo do trabalho e às exigências sociais.

Este capítulo também visa traçar um panorama histórico abrangente, desde os estágios iniciais até a contemporaneidade, evidenciando marcos, mudanças paradigmáticas e leis fundamentais que nortearam a evolução e desenvolvimento da educação profissional e tecnológica no país. Ao investigar esse percurso histórico, faz-se necessário compreender sua evolução ao longo do tempo, bem como analisar os desafios atuais e as possíveis perspectivas futuras desse campo essencial para a formação profissional e tecnológica no Brasil.

2.1 EDUCAÇÃO, TRABALHO E FORMAÇÃO HUMANA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Antes da discussão sobre a docência na educação profissional e tecnológica no contexto na educação a distância, faz-se necessário esclarecer algumas questões inerentes às bases epistemológicas do trabalho e formação humana no pensamento marxista. Para tanto, destaca-se que o pensamento de Karl Marx acerca do trabalho e da formação humana é um dos mais influentes na história da filosofia e das ciências sociais. Para Marx (1989), o trabalho é a atividade fundamental que define a condição humana e a forma como os indivíduos se relacionam com o mundo ao seu redor.

Logo, a formação humana é tomada como um processo social e histórico que se desenvolve a partir do trabalho, o qual, seria, portanto, uma atividade que permite ao ser humano transformar a natureza e criar as condições materiais para sua sobrevivência e desenvolvimento. Através do trabalho, o ser humano se relaciona com a natureza e com os outros seres humanos, construindo sua identidade e sua cultura. Segundo Marx:

O processo de trabalho é uma atividade dirigida com o fim de criar valores de uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas; é condição necessária do intercâmbio material entre o homem e a natureza; é condição natural eterna da vida humana, sem depender, portanto, de qualquer forma dessa vida, sendo antes comum a todas as suas formas sociais (Marx, 1989, p. 208).

É possível aferir que o trabalho, para Marx, não é apenas uma atividade econômica, mas uma atividade social e política. O trabalho é a base da produção de bens e serviços, mas também é a base da organização da sociedade e da luta de classes. A forma como o trabalho é organizado e controlado determina a forma como

a sociedade se organiza e como as classes sociais se relacionam. Destarte, o trabalho deve ser tomado como relação social precípua, que conglobera produção e reprodução na relação da sociedade com a natureza.

De acordo com o conceito marxista, o trabalho é uma categoria fundamental e essencial para a constituição do ser humano como ser social. É por meio do trabalho que as necessidades humanas são satisfeitas e ocorre uma mudança ontológica na natureza humana. Segundo Marx (1983, p. 148):

Com a valorização do mundo das coisas aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz só mercadorias; produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na proporção em que produz mercadorias em geral.

O trabalho, no sentido ontológico, acontece pela interação que o homem estabelece com a natureza, tratando-se de uma atividade da espécie humana que é concreta, social e consciente. O trabalho com caráter transformador diz respeito à capacidade do homem de utilizar os recursos disponíveis na natureza, para, assim, transformá-los e obter bens necessários à sua sobrevivência. O conceito desenvolvido por Marx (2007) sobre trabalho é:

[...] um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma das suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos -, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana (Marx, 2007, p. 211).

Os conceitos de Marx e Engels (2007) asseguram que o trabalho se concretiza através do homem, que, com sua própria ação, transforma a natureza, sempre com uma intencionalidade e racionalidade, por meio do intercâmbio com outros seres sociais. Ora,

O trabalho como manifestação humana, como atividade não alienada/estranhada é o fundamento para que se estabeleça uma relação positiva entre o homem e a natureza em que se torna possível naturalização do homem e a humanização da natureza. [...] O homem apropria-se do seu ser omnilateral de uma maneira onicompreensiva, portanto como homem total. Todas as relações humanas com o mundo – visão, audição, olfato, gosto, percepção, pensamento, observação, sensação, vontade, atividade, amor – em suma, todos os órgãos de sua individualidade, como também os órgão que são diretamente comunais na forma, são a apropriação da realidade humana (Marx; Engels, 2007, p. 197).

Com efeito, o produto resultante do trabalho pode assumir diferentes funções, ser utilizado como matéria-prima ou meio de trabalho, dependendo da sua posição no processo produtivo. Quando este produto adquirir uma forma que o torna adequado para o consumo, ele passa a ter valor de uso, correspondente à sua utilidade, para

atender às necessidades humanas. Assim, fica evidente que o trabalho é um elemento essencial para a existência humana na medida em que é por meio dele que se criaram condições necessárias para a manutenção da vida individual e social. O trabalho, ao produzir valores de uso, mostra-se, desse modo, indispensável para a sobrevivência humana (Marx, 1971).

Com base na filosofia marxista, o capital social incide por meio dos modos como os atores econômicos se relacionam e se aparelham, ao operarem na bifurcação de conhecimentos e informações por meio de circuitos sociais, para causar crescimento e desenvolvimento. Ele é, pois, fonte de valor a partir de trabalho imaterial que produz riqueza “material”, e imaterial, conhecimento que gera mais conhecimento. O trabalho material – como o próprio termo indica – implica uma materialidade, concretude e com a circulação das mercadorias entre a produção e o consumo, tangíveis.

Hardt e Negri (2005) explicam que, apesar de o trabalho imaterial criar produtos intangíveis, o trabalho em si ainda é material, demandando esforço físico e mental. O trabalho imaterial se distingue do material de uma forma em que o último confere limites quanto a sua exploração enquanto o primeiro revela não realizar essa imposição, ou seja, como o trabalho material é finito em seu uso, não à toa um trabalhador pode ser facilmente substituído por outro dentro da linha de produção.

Em *Manuscritos Econômico-Filosóficos* (1844), Marx explica a dupla natureza do trabalho. Por um lado, este é considerado como uma atividade que permite a autocriação do ser humano por meio da relação com a natureza, tornando-o um ser natural-humano e universal. Assim, o trabalho é visto como uma distinção entre o homem e os animais, como afirmado em *A Ideologia Alemã* (1845-1846), na qual a diferença começa a existir quando os homens iniciam a produção dos seus próprios meios de vida. Por outro lado, o trabalho é apresentado como um elemento de subordinação ao capital, uma atividade alienada e que causa sacrifício e mortificação do homem. Assim, o trabalho estranhado é a expressão máxima dessa subordinação, na qual o homem perde o controle sobre os objetos que produz e se sente subtraído do próprio ato de produção.

Para Marx e Engels (2004), o trabalho, que é uma atividade fundamental da existência humana, é transformado em mercadoria no sistema capitalista, transformando o trabalhador em um mero assegurador dos meios de subsistência e reprodução. Desse modo, o trabalho, que deveria ser a manifestação da vida, acaba se tornando um sacrifício da própria vida, uma vez que o produto de seu trabalho já

não é mais o objeto da atividade em si, mas sim a mercadoria que será trocada pelo salário.

Na concepção de Frigotto (2005, p. 3), Marx identifica a dimensão educativa do trabalho, mesmo quando o trabalho advir da negatividade das relações de classe existentes no capitalismo. Desse modo, Marx, ao ponderar sobre a relação dos homens entre si e com natureza sublinha, não somente que os homens, para produzirem os meios de vida, transformam a natureza transformando também a si próprio, visto que esta atividade prática do homem principia o processo de constituição de sua consciência, da cultura e do conhecimento. Isso implica que o trabalho, como alicerce da formação humana e da própria constituição do homem como ser social, busca desvelar também o caráter contraditório que esta atividade comparece sob o modo de produção capitalista.

A formação omnilateral⁴, em Marx, comparece como uma das categorias que tomam o trabalho como princípio educativo, pois indica a união de ensino e trabalho numa perspectiva de emancipação. A omnilateralidade apresenta-se como um dos princípios básicos não somente da formação do homem na perspectiva da emancipação humana, mas da própria sociedade comunista que deveria oportunizar a omnilateralidade a todos os homens em todos os seus aspectos. De tal modo, através do trabalho, o ser humano poderia libertar-se da natureza e das necessidades básicas de sobrevivência, cunhando as condições para a realização de suas potencialidades e para a constituição de uma sociedade mais justa e igualitária.

Assim, a formação humana não é um processo individual, mas sim coletivo. É, portanto, pela via do trabalho coletivo, que os indivíduos se relacionam uns com os outros, edificando uma cultura e uma identidade comuns (Marx, 2004). A formação seria, pois, um processo de construção de uma consciência coletiva que permite aos indivíduos compreender a si mesmos como parte de uma comunidade mais ampla e solidária.

Em Marx e Engels (2004), observa-se que a formação do novo homem implica transpor a oposição entre formação intelectual e formação técnica. Para tanto, torna-

⁴ É importante esclarecer que o termo omnilateral foi empregado pela primeira vez por Marx em referência à formação humana nos *Manuscritos econômico-filosóficos* de 1844.

⁵ Segundo Marx e Engels (2004), a essência humana se desdobra para fora de si e constitui novas objetividades. Nesse objetivar-se, o ser humano se afirma no mundo objetivo “Não só no pensamento [...], mas com todos os sentidos [...]”. (Marx; Engels, 2004, p. 110).

se indispensável a combinação da instrução com o trabalho produtivo. Fica estabelecido que a atividade prática é, além da possibilidade de adquirir experiência útil, a possibilidade de aplicar e criar o saber teórico, sendo, assim, indispensável à formação omnilateral. Para o autor, a associação de trabalho produtivo com instrução permite a fusão entre teoria e prática, bem como o domínio progressivo do homem sobre sua atividade de forma consciente. Com isso, Marx desvela a necessidade da instrução coligada à atividade prática como forma de progressiva crítica da condição alienante que assume na sociedade capitalista.

Segundo Brzezinski e Menezes (2013), o trabalho é uma categoria analítica basilar para o materialismo histórico-dialético. Não é exclusivamente a força física cultivada pelo corpo para garantir a subsistência biológica e material, mas ação estruturante do pensamento, da qual resulta a identidade – individual e de categoria profissional. Depreende-se, assim, que o trabalho é a materialidade mais potente do ser humano.

Sob esse prisma, o trabalho pode ser compreendido como atividade fundamental que define a condição humana e a forma como os sujeitos se relacionam com o mundo ao seu redor. Assim, a formação humana é um processo social e histórico que se desenvolve a partir do trabalho e que tem como objetivo a emancipação dos indivíduos e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nessa perspectiva, conforme expõe Frigotto (2009), o trabalho docente na educação profissional tem um papel fundamental na formação humana, emancipação e atuação e transformação do mundo do trabalho. Nas palavras do autor, “os sentidos e significados do trabalho resultam e constituem-se como parte das relações sociais em diferentes épocas históricas” (Frigotto, 2009, p.169), sendo, portanto, categoria basilar na luta contra-hegemônica à ideologia e à cultura burguesas. Implica, pois,

[...] compreender e tratar as relações de produção e de reprodução sociais, a linguagem, o pensamento e a cultura de forma histórico-dialética e, para não cairmos numa discussão abstrata, atemporal ou – nos termos de Marx – escolástica, que o sentido do trabalho, expresso pela linguagem e pelo pensamento, só pode ser efetivamente real no campo contraditório da práxis e num determinado tempo e contextos históricos (Frigotto, 2009, p. 169).

Nesse sentido, o trabalho comparece como ação voltada para a formação das condições que possibilitem a existência humana e o desenvolvimento da sociedade, na medida em que, transformando a realidade em que vive, o ser humano transforma a si mesmo, sendo, assim, produtor e produto do seu mundo. Concomitantemente a esse processo, não se pode ignorar a dimensão histórica do trabalho como fabricante

de mercadorias e, por conseguinte, de mais-valor e de exploração da força de trabalho na sociedade capitalista, delineando, assim, a sua dupla dimensão: trabalho concreto *versus* trabalho abstrato, valor de uso *versus* valor de troca.

Desse modo, o conceito de trabalho docente é compreendido como prática social engendrada em múltiplos contextos (ideológico, econômico, político e cultural), sendo, assim, um todo proferido e balizado por díspares aspectos e contradições que compõem a lógica da sociedade capitalista. Em outras palavras, o trabalho docente constitui-se como uma prática social contraditória, realizada no interior de uma sociedade de classes assinalada “por interesses antagônicos que se articula com os interesses burgueses e com os daqueles que constituem a classe dominada” (Frigotto, 1989, p. 11).

Conforme expõem Kuenzer e Caldas (2009), o trabalho docente não se esquia da dupla face do trabalho (concreto e abstrato), cuja função é produzir valores de uso e valores de troca. Isso porque a produção de valores de uso no processo de trabalho se desenvolve na ação do homem que institui uma transformação sobre o objeto de sua ação, submetida a um determinado fim. Com efeito, uma parte da natureza será adaptada às necessidades do homem por meio da alteração de sua forma sem que esse processo tenha como meta a produção de excedentes para acumular riqueza.

Cabe salientar, a partir das premissas de Frigotto (2009), que o trabalho do professor possui especificidades, as quais se vinculam à identidade docente, ao ser do professor, uma vez que este não opera sobre a natureza (matéria-prima), mas sim com sujeitos sociais, históricos, políticos (natureza humana). Ora seu trabalho engloba seres em processo de humanização. Nas palavras de Saviani e Duarte (2012, p. 13),

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente, pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Portanto, o trabalho docente, que envolve todas as atividades do processo educativo, deve ser visto como uma prática mediadora entre o homem e a cultura com uma finalidade intencional de proporcionar, a todo indivíduo, as oportunidades geradas pelo desenvolvimento histórico da humanidade, de forma a contribuir com a prática social. Nesse sentido, o trabalho do professor não resulta em um produto que se separa do trabalhador. Paradoxalmente, o produto do trabalho do professor está

engendrado nele mesmo, sendo, assim, um trabalho não material. Logo, depende da natureza administrativa das instituições – se são públicas ou privadas ou, ainda, da natureza das mediações – que pode ser imediata/diretamente improdutivo e mediata/indiretamente produtivo (Frigotto, 2009).

Com efeito, o trabalho docente é reestruturado, não compreendendo somente as atividades de regência, como também a gestão da escola, o planejamento, a elaboração de projetos, a discussão coletiva do currículo e da avaliação. De acordo com Gasparin (2012), como o fazer pedagógico compreende os conhecimentos em suas múltiplas faces dentro do todo social, não tem a escola ou a sala de aula como ponto de partida, mas sim a realidade social mais ampla. Nesse processo, emergem novos requerimentos, inclusive no que diz respeito à formação do profissional (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2003, p. 15).

Permite-se, desse modo, considerar a natureza da educação como um trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção, implicando identificar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos, sob o aspecto de elementos imprescindíveis à formação da humanidade em cada sujeito singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz por meio de relações pedagógicas historicamente determinadas que se engendram entre os homens.

Para Brandão (2002), trata-se de um processo democrático e participativo, relacionado a diferentes esferas da vida, desde a família até a comunidade e a sociedade em que está inserido.

A educação existe onde não há a escola e por toda parte podem haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado. Porque a educação aprende com o homem a continuar o trabalho da vida. Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. E já que pelo menos por isso sempre achamos que temos alguma coisa a dizer sobre a educação que nos invade a vida (Brandão, 2002, p. 6-7).

Assim, a educação é um processo que possibilita aos sujeitos se apropriar dos elementos da sua cultura mediante trocas sociais que visam à socialização de conhecimentos necessários à convivência em um determinado grupo social. Para o autor, no campo formal, escolar, a educação caracteriza-se como um processo de construção coletiva, em que todos os envolvidos – professores, alunos, família e

comunidade – têm um papel fundamental. Para ele, a educação não pode ser vista como uma atividade isolada, mas como um processo que envolve diversas dimensões da vida social.

Segundo Saviani (2015, p. 292), o indivíduo que está inserido em um ambiente educacional se apropria de novas formas do conhecimento:

[...] o seu ingresso no universo letrado. Em suma, pela mediação da escola, dá-se a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Cumpre assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas através das quais se pode expressar os próprios conteúdos do saber popular.

Nesse sentido, a escola é vista como um espaço privilegiado para a passagem do saber espontâneo, que é próprio da cultura popular, para o saber sistematizado, que é próprio da cultura erudita. Essa passagem não significa, entretanto, uma negação da cultura popular, mas sim uma complementação, visto que a escola deve valorizar e respeitar a diversidade cultural e contribuir para a formação de uma identidade coletiva que valorize e respeite essa diversidade. Assim, a docência faz-se como atividade fundamental para a formação dos indivíduos como sujeitos críticos, capazes de compreender a realidade em que vivem e atuar de forma consciente e transformadora na sociedade.

Além disso, Saviani e Duarte (1980) destaca a importância da educação crítica, que busca formar sujeitos capazes de analisar e questionar a realidade em que vivem, de modo que se valorize a diversidade cultural e respeite as diferenças. Logo, a escola deve ser um espaço de convivência e diálogo entre diferentes culturas, em que se busquem o entendimento e a valorização das diferenças. A escola, portanto, torna-se um espaço de resistência e luta contra a opressão e a exploração, promovendo uma educação libertadora e transformadora, que busca a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Saviani e Duarte (1984) defendem que as teorias que veem a educação como um meio de equalização das desigualdades sociais são consideradas não críticas. Por outro lado, as teorias críticas apontam que a educação pode ser usada como uma ferramenta de discriminação social. Para Saviani e Duarte (1984), as teorias não críticas de educação, reguladas sob uma concepção de mundo liberal, são constituídas pela pedagogia tradicional, pedagogia nova e tecnicista. No sistema capitalista, os conflitos sociais e a pobreza colocam em risco uma pretensa

estabilidade. Nesse sentido, torna-se necessário diagnosticar os problemas sociais e buscar formas alternativas de controle, o que justifica uma proposta de pedagogia social que possibilite pacificar a população desassistida socialmente.

No caso da sociedade brasileira, de base capitalista, Saviani (1983) explica que as pedagogias hegemônicas correspondem aos interesses da burguesia, enquanto as teorias pedagógicas contra-hegemônicas, ou seja, aquelas que buscam orientar a educação, tendo em vista a base da sociedade capitalista, estão assentadas na divisão entre proprietários de meios de produção e os detentores da força de trabalho. Essa divisão do trabalho promove uma consequente divisão do conhecimento com o advento de disciplinas científicas autônomas que visam atender às demandas de fragmentação de funções na sociedade com diferentes profissões (Saviani, 1989).

Nessa perspectiva, Veiga (2008) compreende que a docência na escola não está limitada apenas à tarefa de ministrar aulas, visto que engloba outras funções docentes que se apresentam como construção do conhecimento e campo profissional. Segundo a autora, o campo da docência se relaciona com uma profissão ainda em construção e que atualmente assume contornos específicos. Nesse contexto, o docente seria, portanto, o profissional que se relaciona com diversos tipos de conhecimentos, associados ao campo pedagógico e didático, bem como ao conhecimento específico da área em que este profissional atua, além de competências interpessoais para tratar de questões também pertinentes às relações estabelecidas em sala de aula e com a comunidade escolar.

Nesse sentido, a docência colabora para o processo de promoção do conhecimento e formação de cidadãos críticos, capazes de participar ativamente na sociedade, possibilitando o desenvolvimento pessoal e social. Saviani (1983) atribui ao professor o papel de mediador no processo histórico de produção de conhecimentos, sendo responsável por zelar pelo diálogo, pela diversidade cultural e pelo questionamento dos valores e normas que são transmitidos por meio da educação. Logo, não pode ser compreendido como um reproduzidor de arbitrariedades sociais.

Sob esse prisma, a docência favorece o acesso ao mundo letrado, ou seja, ao conjunto de conhecimentos sistematizados e elaborados que se encontram nas diferentes áreas do conhecimento. Com ela, há uma sistematização do conhecimento de modo que os sujeitos possam tornar-se capazes de compreender e transformar a realidade a partir de um conhecimento sistematizado e elaborado. Nesses termos, a

atividade educativa faz parte do contexto histórico, pois se configura como um processo de mediação/emancipação entre o sujeito e a sociedade.

Sendo assim, a formação dos professores deve ser fundamentada em uma base teórica sólida, apoiada na reflexão filosófica e no conhecimento científico – fator essencial para que os professores possam compreender o ser humano como uma síntese de múltiplas determinações e relações do trabalho educativo no contexto da prática social. Saviani (1995) defende que a formação docente deve fornecer aos professores os conhecimentos teóricos e práticos necessários para que eles possam compreender a realidade em que estão inseridos e atuar de forma crítica e transformadora. O papel do professor, desse modo, é o de mediador entre o conhecimento produzido pela humanidade e o aluno, estimulando sua curiosidade, reflexão crítica e capacidade de transformação da realidade.

2.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL: ENTRE RUPTURAS E CONTINUIDADES

Inicialmente, a história da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil está ligada ao Decreto nº 7.566, de 1909, que criou as “Escolas de Aprendizes Artífices” durante o governo de Nilo Peçanha, então presidente da República. Esse decreto foi responsável pela criação das primeiras unidades educacionais de ensino profissional, cujo objetivo era fornecer formação para o trabalho às camadas menos favorecidas econômica e/ou socialmente, caracterizadas por um enfoque assistencialista.

[...] no decorrer do século XIX, várias instituições, eminentemente privadas, foram surgindo para atender às crianças pobres e órfãs. Essas instituições tinham propostas direcionadas para o ensino das primeiras letras e a iniciação aos ofícios como a tipografia, a carpintaria, a sapataria, a tornearia, dentre outras. Nessa perspectiva, pode-se inferir que a educação profissional no Brasil nasce revestida de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de amparar os pobres e órfãos desprovidos de condições sociais e econômicas satisfatórias (Escott; Moraes, 2012, p.1494).

Ao contrário do que ocorria com a Educação Profissional e Tecnológica, o ensino secundário no Brasil, ao longo do século XIX, era predominantemente oferecido por instituições particulares, o que tornava acessível apenas às famílias mais abastadas a possibilidade de subsidiar a formação de seus filhos. Isso acabou gerando um modelo escolar elitista e acadêmico, com forte viés classista. Esses fatores influenciaram de forma direta o currículo escolar, que era predominantemente propedêutico e pouco voltado para a formação profissional. Esse caráter dualista caracterizou o ensino secundário para a formação dos homens cultos, futuros

dirigentes da sociedade, enquanto a educação profissional foi destinada aos filhos dos trabalhadores, com formação para os ofícios.

Em 1909, o Presidente Nilo Peçanha assinou o Decreto nº 7.566 (Brasil, 1909), criando a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e instituindo as Escolas de Aprendizes Artífices em diferentes unidades federativas, subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio (Brasil, 2017a). No entanto, naquele período, esse ministério não tinha como prioridade somente a educação, visto que ele gerenciava os negócios de agricultura, indústria e arte; de estradas, canais, minas, comércio e navegação interior; instrução pública, escolas e colégios. Anos depois é que elas passaram a ser supervisionadas pelo Ministério da Educação e Saúde Pública.

A educação profissional cedeu então aos princípios do mercado e do capital, caracterizada por um modelo de escola, cuja finalidade era oferecer o ensino primário profissional gratuito, com a intenção de possibilitar aos que viviam à margem da sociedade uma formação técnica capaz de garantir a inserção do jovem no mercado de trabalho. Nesse contexto, o trabalho docente tinha um caráter baseado na necessidade de aumentar o quantitativo da produção por meio do domínio das técnicas de produção.

De acordo com Brandão (1999), essas instituições almejavam, por meio do preparo técnico, fazer os jovens adquirirem hábitos de trabalho profícuo que os afastassem da ociosidade. Vale salientar que, na época, a educação secundária era aquela de base teórica, sobretudo intelectualista, centrada na formação das classes dirigentes, daqueles que iriam assumir os cargos de gestão pública na sociedade; já a formação profissional era aquela de caráter prático, destinada para as classes populares, para os considerados “desfavorecidos da fortuna”.

Todavia, para Marx e Engels (2004), o trabalho se concretiza através do homem, que, com sua própria ação, transforma a natureza, sempre com uma intencionalidade e racionalidade, por meio do intercâmbio com outros seres sociais. Logo, não se reduz à ocupação de cargos, à empregabilidade.

Na época, prevalecia, portanto, a necessidade de transformar os filhos do povo em sujeitos úteis à nação brasileira, capazes de cumprir normas e compromissos sociais e os fazerem seguir valores da ordem e da disciplina. Para tanto, desprivilegiava-se a formação humanista ampla, ocupando-se tanto das atividades cívico-patrióticas, que visavam a uma formação moral, quanto das atividades técnicas desenvolvidas

nas oficinas de ofício que funcionavam de modo semelhante ao modelo de produção manufatureiro, no qual se verificava a separação do produtor direto dos seus recursos de produção.

De acordo com Cunha (2005), as Escolas de Aprendizes e Artífices, apesar dos impasses estruturais, funcionaram até fins de 1930, quando, no primeiro governo de Getúlio Vargas, deixaram de constituir o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio e foram transformadas em Liceus Industriais, por sua vez pertencentes ao recém-criado Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Nesse novo contexto, o ensino técnico profissional passa a ser compreendido como um elemento estratégico para o desenvolvimento da economia. Com efeito, o trabalho docente reflete consequências na reprodução social do capital, centrando-se na tarefa de trabalhar conteúdos providos de propriedades de interesse para o mercado.

Em 1931, Francisco Campos, após sua nomeação, implementa por meio do Decreto nº 18.890, de 18 de abril de 1931, reforçado pelo Decreto nº 21.214, de 4 de abril de 1932, uma nova Reforma Educacional no Brasil, segundo a qual não admitia aos estudantes da educação profissional o prosseguimento aos estudos superiores. Por conseguinte, como também se dificultava a participação das classes mais baixas no ensino secundário, reduziu-se na época o investimento necessário à educação profissional, limitando-se ao ensino técnico que não permitia o acesso ao ensino superior.

Para Romanelli (2005), a dicotomia social referendada pela política discriminatória da educação brasileira outorgou privilégios aos membros da classe burguesa, ao mesmo tempo em que lesou e criou impasses de acesso ao ensino superior àqueles economicamente menos privilegiados. Fazendo isso, o Estado favoreceu a discriminação social através da escola que deveria ser compreendida como possibilidade de equidade social.

Entre os anos de 1934 e 1937, a Constituição apresenta os indicadores de uma organização sistematizada do ensino industrial:

Art. 129 - [...] O ensino pré-vocacional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhes dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especificidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público (Brasil, 1937).

No curso da história, a Reforma Francisco Campos (1931) foi ressignificada na Lei do Ensino Secundário de 1942⁵. Ainda em 1942, houve a concepção do Senai, em seguida do Senac, em 1946, e dos demais “S” ao longo das décadas posteriores, manifestando, assim, a tendência governamental de privatizar a oferta de cursos destinados para a preparação de “mão de obra” para o setor industrial. A consequência do trabalho docente revela-se, nessa realidade, alinhada aos interesses da sociedade capitalista na medida em que prima, especialmente, pelo aumento potencial dos produtos em uma escala maior.

Na época, institui-se o ciclo ginásial de quatro anos e o ciclo colegial de três anos, divisão conservada na estrutura do ensino brasileiro até o início da década de 1970, quando foi instituído o 1º grau, a partir da fusão do curso primário com o ciclo ginásial, e o 2º grau formado pelo ciclo colegial. Nessa época, o discurso oficial asseverava a necessidade de novas frentes de formação de mão de obra qualificada para a indústria nacional. O ensino técnico-profissional, voltado à formação de trabalhadores, foi implementado por três Decretos-Leis: ensino industrial (Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942); ensino comercial (Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943); ensino agrícola (Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946). Tal lógica legal fixou, no discurso em voga, uma pseudorrelação entre formação e empregabilidade.

Com destaque, a Lei Orgânica do Ensino Industrial, Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, estabeleceu:

Art.1º - O Ensino Industrial, ramo da educação de grau médio, tem as seguintes finalidades: a) proporcionar base de cultura geral e iniciação técnica que permitam aos educandos integrar-se na comunidade e participar do trabalho produtivo ou prosseguir seus estudos; b) preparar o educando para o exercício de atividade especializada, de nível médio (Brasil, 1942a).

O ensino industrial culminou no estabelecimento das Escolas Técnicas Federais e do Senai. Nesse contexto, foram criadas as Leis Orgânicas de Ensino, de

⁵ Nos anos de 1930, quando houve uma transição das bases econômicas do pós-colonialismo para uma economia capitalista, período de expansão industrial, devido aos investimentos do capital estrangeiro para aquisição de equipamentos e tecnologias nas indústrias, que resultou numa desvalorização da mão de obra. Esse foi um período marcado pela discussão entre um projeto de desenvolvimento autônomo e pelo desenvolvimento do capital a partir do governo de Juscelino Kubitschek. Nesse período, a formação dos trabalhadores foi vista como uma prioridade para a expansão industrial do país. A mão de obra resultou no aumento das taxas de desemprego e na baixa remuneração do trabalhador.

1942 a 1946, conhecidas como Reforma Capanema, que regulamentaram o ensino médio⁷ dos jovens em dois ramos: o secundário profissionalizante e o secundário com vistas a prosseguir com o ensino superior. Aos estudantes formandos seria outorgado o diploma de artífice ou de mestre e os cursos teriam “a duração de quatro anos; os cursos de mestría, a de dois anos; os cursos técnicos, a de três ou quatro anos” (Brasil, 1942). Com efeito, os discentes poderiam ingressar no ensino superior desde que em curso absolutamente relacionado com o curso técnico concluído.

Com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, mantém-se a dualidade histórica característica da educação brasileira. Então, sob o domínio de Juscelino Kubitschek (1956-1961), prima-se pelo desenvolvimento econômico, associado à modernização dos meios de produção industrial. Para tanto, objetivou-se, nesse período, a formação de profissionais capazes de contribuir com o progresso e o desenvolvimento do país. Assim, em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em Escolas Técnicas Federais, destinadas à formação profissional técnica. Nesse período, prevaleceram a contratação de professores temporários, na condição de substitutos, admitidos sem concurso, e a garantia dos benefícios das Leis do Trabalho.

De acordo com Saviani (2007), a educação profissional, a partir da lei de 1961, é pensada por meio da liberdade de métodos, da flexibilidade curricular e da diversificação de ferramentas avaliativas, embora a lei tenha sinalizado para a relação entre o ensino propedêutico e o ensino técnico ao admitir o ingresso no ensino superior para os estudantes da educação profissional. A lógica excludente em relação aos mais pobres prevalece na medida em que se obriga que os egressos da educação profissionalizante optassem por cursos ligados à sua área específica de formação técnica.

No período da ditadura militar, entre os anos de 1964 e 1985, prevalece a busca constante pelo crescimento e aperfeiçoamento de programas de desenvolvimento da mão de obra brasileira para o comércio e a indústria. Tal proposição é revelada na LDB 5.692/71⁶, que estabeleceu de forma autoritária a “profissionalização universal e

⁶ Manfredi (2002) destaca que, nesse contexto histórico, encontram-se, de um lado, a expansão do capitalismo monopolista fundamentado nas empresas estatais e multinacionais, a tecnoburocracia estatal e a nova dependência externa, e, de outro lado, encontra-se a almejada formação profissional de nível técnico em massa para atender ao mercado de trabalho.

compulsória para o ensino secundário”, de modo que o 2º grau tivesse como prioridade a profissionalização de jovens e adultos. Com isso, pressupôs-se que, de forma veloz, as escolas públicas que ofertassem tal nível de ensino se tornassem profissionalizantes. Todavia, entre outros motivos, devido às precárias condições de trabalho, a ausência de estrutura física e pedagógica adequada, de qualidade nas escolas, de maneira especial nas das redes estaduais, os cursos propostos eram de baixa qualidade, não conseguindo produzir o efeito esperado. Nesse contexto, o trabalho docente é balizado pelo distanciamento entre professores da área técnica e da área de conhecimentos propedêuticos.

No curso da história, apenas com a Lei nº 7.044/1982 foi facultada a obrigatoriedade da profissionalização em todo o ensino de 2º grau. Entende-se, com isso, que a educação está intimamente associada ao trabalho por ser um conjunto de práticas que se forma e se modifica no interior de determinada sociedade, essenciais para o desenvolvimento de processos metodológicos para a formação de um sujeito integral. Logo, não deveria ser tratada como mercadoria.

Nesse cenário, ainda prevaleceram a tradição autoritária que marca essas instituições de ensino técnico e a carência de canais institucionalizados de discussão e reflexão permanente entre docentes das disciplinas propedêuticas e docentes de disciplinas de natureza técnica. Incitava-se assim o processo de alienação dos trabalhadores à medida em que não havia incentivo à formação continuada, bem como espaço para o diálogo sobre as vicissitudes da educação profissional e tecnológica (Melo, 2009).

De acordo com Romanelli (2005), grosso modo, a profissionalização compulsória foi deixando de existir no cenário brasileiro, de modo que o ensino técnico profissionalizante, sobretudo a partir da década de 1990, salvo algumas exceções, teve sua oferta localizada de forma preponderante na rede federal e no Sistema S de ensino. O modelo econômico dependente, durante esse período, dificultou o desenvolvimento científico e tecnológico nacional, gerando uma grande desigualdade de renda na população.

Nos anos de 1990, houve uma série de transformações influenciadas pelo neoliberalismo, em que as políticas públicas nacionais e internacionais buscavam atender a um programa para moldar o modelo de consumo das sociedades capitalistas em vez de promover uma educação emancipatória e integral. Nesse sentido, a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e

funcionar de acordo com a lógica do capital, com vistas ao desenvolvimento econômico.

Assim, a política educacional brasileira foi adaptada às demandas do mercado, de forma que a redução dos investimentos sociais pelo Estado neoliberal criou obstáculos para as universidades públicas, convertendo-as em empresas e reestruturando a formação profissional para se adequar às necessidades do mercado de trabalho. Cabe ressaltar que esse fenômeno colaborou com um processo de “exclusão includente”, como explica Kuenzer (2002a, p. 93):

Assim, através dos processos de inclusão excludente, a educação escolar e não escolar se articula dialeticamente aos processos de exclusão includente existentes no mundo do trabalho, fornecendo ao cliente – o capital – a força de trabalho disciplinada técnica e socialmente, na medida das suas necessidades.

Esse fenômeno de “inclusão excludente” é gerado pelas políticas sociais neoliberais que buscam a universalização do acesso à educação, mas que não oferecem uma formação que promova identidades autônomas, intelectuais e éticas capazes de lidar e superar as exigências do sistema capitalista. Dessa forma, ocorre uma reprodução das estruturas já existentes, excluindo os trabalhadores do mercado formal e incluindo os que estão em condições precárias de trabalho ou na informalidade (Kuenzer, 2002a).

A política educacional durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) foi marcada pela implementação de medidas neoliberais, que buscavam reduzir o papel do Estado na oferta de serviços públicos e abrir espaço para uma iniciativa privada. Na Educação Profissional e Tecnológica, a garantia de construção de novas escolas federais e a transferência da responsabilidade para os estados e iniciativa privada foram medidas que buscavam reduzir os gastos públicos. Como consequência, houve uma redução na oferta de cursos técnicos e uma precarização da formação profissional oferecida.

Um fato importante para a EaD foi a criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério da Educação (MEC) em 1996. Nesse mesmo ano, como efeito da Constituição de 1988, a LDB nº 9.394/96 foi promulgada e regulamentou a EaD como modalidade educativa. Essa LDB concebe educação básica e profissional em capítulos distintos. O primeiro deles é destinado à educação básica, que passou a ser composta por educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. O Ensino Médio (antigo 2º grau) é apresentado no artigo 35 como sendo a fase

conclusiva da educação básica, com duração de no mínimo três anos. No artigo 39, fica estabelecido que a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva (Brasil, 1996).

Nesse sentido, a educação profissional deveria ser desenvolvida de forma articulada com o ensino regular ou através de cursos de educação continuada, tanto em escolas especializadas quanto no ambiente de trabalho. Com isso, identifica-se que diversas instituições podem atuar na oferta da educação profissional, em seus referidos níveis (escolas municipais, estaduais e federais, Sistema S, escolas livres, organizações não governamentais, centrais sindicais, universidades, fundações e empresas), constituindo uma estrutura marcada por diferentes formas de organização pedagógica do ensino, de objetivos e dos modos de ingresso e atuação discente e docente.

Sob esse prisma, o trabalho docente na educação profissional, além dos atributos comuns ao trabalho docente em geral, como regência, planejamento, pesquisa, gestão etc., apresenta outros aspectos que advêm de contextos específicos da área, ampliando sua complexidade. Isso implica considerar que na educação profissional as ações teóricas e práticas são mais recorrentes, logo, exigem a utilização e gestão de espaços físicos diferenciados além de salas de aula, como laboratórios, oficinas e, muitas vezes, ambientes externos do campo profissional.

Conforme expõe Saviani (2007a), a Lei sinalizava uma proposta de formação profissional integrada à formação geral nos seus aspectos humanísticos e científico-tecnológicos. Todavia, pouco tempo depois, o Decreto nº 2.208/1997, seguido da Portaria nº 646/97 impede a formação integrada, defendendo a fragmentação da educação profissional. A partir desse decreto, a educação profissionalizante novamente passou a atender principalmente às demandas do mercado, separando o ensino técnico do ensino médio e eliminando a modalidade integrada.

Nesse contexto, surge também o Programa de Reforma da Educação Profissional – PROEP implantado pela Portaria nº 1.055/1997, com amparo legal na LDB nº 9394/1996, regulamentado pelo Decreto nº 2.208/1997. O PROEP se estruturou no âmbito do MEC com o financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID. Contudo, em razão das manifestações de diferentes segmentos relacionados à militância educacional, em especial da Educação Profissional, o Decreto nº 2.208/1997 foi revogado por meio de outro, sendo ele o

Decreto nº 5.154/2004, que permite a retomada da integração curricular entre o ensino médio e o ensino técnico.

Como observado, historicamente, a educação profissional e tecnológica foi marcada por uma forte dualidade, que se direcionava às classes menos privilegiadas, oferecendo uma formação voltada para habilidades práticas e operacionais, marcada por características assistencialistas. Ramos (2005) ressalta que esse caráter de subordinação da formação para a força de trabalho, em detrimento do desenvolvimento teórico e intelectual, contribuiu para uma perpetuação da divisão social e econômica. O ensino científico-intelectual, considerado mais propedêutico, era reservado à elite, visando à formação de uma classe dirigente, voltada para atividades intelectuais, científicas e administrativas. O ensino propedêutico enfatizava a formação de líderes e profissionais voltados para a gestão e a governança, deixando em segundo plano a valorização de habilidades práticas e operacionais (Ramos, 2005).

As características assistencialistas presentes na EPT, em grande parte de sua história, perpetuaram um modelo educacional que visava suprir demandas específicas do mercado de trabalho, ignorando a formação integral do indivíduo. Essa abordagem tendia a direcionar a educação técnica para atender necessidades imediatas do mercado, em detrimento de uma formação que estimulasse a autonomia, a crítica e a cidadania.

Essa dualidade historicamente estabelecida na educação profissional e tecnológica contribuiu para a perpetuação de desigualdades sociais e limitações de acesso ao conhecimento e às oportunidades. A superação desse modelo dualista tem sido um desafio constante com a busca por uma educação mais inclusiva, que valorize tanto habilidades práticas quanto intelectuais, e que permita uma formação integral e igualitária para todos os estudantes, independentemente de sua origem social ou econômica.

As reflexões de Saviani e Duarte (2012) ressaltam que a educação escolar pode tornar-se um elemento de exclusão ao reproduzir as margens sociais, adquirindo também características intrínsecas ao sistema capitalista. Desse modo, a classe dominante se apropria da força de trabalho das classes subjugadas. No contexto brasileiro, Pacheco, Pereira e Domingos Sobrinho (2010) destacam que um dos principais desafios da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é a necessidade de desenvolver uma concepção de formação profissional que vá além da mera

subserviência ao mercado, priorizando a cidadania e promovendo a democratização do conhecimento.

Para mais, influências mercadológicas e neoliberais moldaram a EPT, refletindo-se numa abordagem que priorizava a formação de mão de obra qualificada para atender as demandas produtivas em detrimento de uma educação que promovesse a emancipação e a compreensão dos processos sociais e políticos.

Nesse cenário, a percepção da educação como um instrumento transformador ganha relevância substancial, uma vez que ela se revela como um veículo fundamental para capacitar os indivíduos não apenas para o mundo do trabalho, mas também para uma participação ativa na sociedade. Uma abordagem educacional que promova a crítica, a reflexão e a consciência social torna-se crucial para capacitar os cidadãos a compreender e transformar sua própria realidade, contribuindo para uma sociedade mais justa e inclusiva.

De acordo com Menezes (2015), no curso da história da Educação Profissional no Brasil, os Institutos Federais, criados em 2008, ofertando cursos de diferentes modalidades de ensino, desde cursos técnicos integrado até a pós-graduação, destacam-se por contribuir para o desenvolvimento local e regional e, também, por refutar em seus documentos regulares o entendimento da educação profissional e tecnológica como tão somente meio de acesso ao mercado de trabalho. Isso porque o

[...] trabalho é parte fundamental da ontologia do ser social. A aquisição da consciência se dá pelo trabalho, pela ação sobre a natureza. O trabalho, neste sentido, não é emprego, não é apenas uma forma histórica do trabalho em sociedade, ele é a atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza, se cria, se expande em conhecimento, se aperfeiçoa. O trabalho é a base estruturante de um novo tipo de ser, de uma nova concepção de história (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 63).

Nessa perspectiva, defende-se a ideia de uma escola unitária e desinteressada, ou seja, uma escola que não tenha interesses imediatos, mas que busque educar o aluno de forma integral, promovendo seu pleno desenvolvimento. A escola não pode ser vista como um local de transmissão de conhecimentos prontos, mas de promoção da pesquisa, do debate e do pensar crítico. Trata-se da formação de sujeitos capazes de atuar de forma consciente e autônoma na sociedade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Para Ramos (2005), uma educação integradora que contraria a lógica do capital precisa ser politécnica. Isso significa que, ao promover o acesso aos conhecimentos

e à cultura construídos pela humanidade, ela propicia a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida.

Para Saviani (1989, p. 144-146):

A escola está ligada a este processo, como agência educativa ligada às necessidades do progresso, às necessidades de hábitos civilizados, que corresponde à vida nas cidades. E a isto também está ligado o papel político da educação escolar enquanto formação para a cidadania, formação do cidadão. Significa formar para a vida na idade, para ser sujeito de direitos e deveres na vida da sociedade moderna, centrada na cidade e na indústria.

Sob esse prisma, importa esclarecer que o trabalho docente na educação profissional e tecnológica implica o investimento para a realização das aulas práticas, por vezes organizadas em grupos menores de discentes. Ademais, torna-se cogente o empreendimento de visitas técnicas a contextos reais de atuação profissional, bem como o cumprimento dos estágios supervisionados e a mediação nas orientações em projetos, pesquisas aplicadas, entre outras. Essa diversidade traz implicações para o trabalho docente, conferindo-lhe maior flexibilidade e proximidade na relação com os discentes e com outros contextos e ambientes de trabalho.

Seguindo a análise dos principais marcos da história da educação profissional e tecnológica no Brasil, observa-se que a Reforma do Ensino Médio, implementada em 2017, por meio da Lei nº 13.415, durante o governo de Michel Temer, configura-se no cenário educacional como um retrocesso. Isso porque, associada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelece como obrigatório o ensino apenas de duas disciplinas, desvalorizando assim os demais conhecimentos. Sob a lógica neoliberal, a BNCC compreende o currículo como um instrumento para desenvolvimento das competências acatadas como indispensáveis para ascensão ao mundo do trabalho. Além disso, supervaloriza o cumprimento das metas estabelecidas pelas avaliações padronizadas e aplicadas em grande escala, tal como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Conforme previstas na Lei nº 13.415/2017, as áreas do conhecimento para o Ensino Médio são: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional (Brasil, 2017a). Nesse contexto, as competências e habilidades a serem desenvolvidas no ensino médio são agrupadas de acordo com os itinerários formativos organizados conforme seu projeto de vida.

Na concepção de Kuenzer (2017), a flexibilização do currículo nesse contexto consente às demandas da produção capitalista, baseada no regime de acumulação flexível, que exige mão de obra técnica e especializada apropriada a demandas específicas e momentâneas das empresas, em detrimento da formação integral. Por conseguinte, a reforma visa ampliar as instituições educacionais em relação ao controle do trabalho docente, concentrando o poder de decisões em poucos e abreviando autonomia docente em prol das necessidades e interesses do mercado de trabalho.

De acordo com Ramos (2005), a Educação Profissional no Brasil sempre foi planejada com o intuito de formar e preparar o homem para atender as demandas do mercado, fortalecendo o sistema capitalista de produção e surgindo como uma solução de profissionalizar a classe menos favorecida e sua emancipação social. As condições necessárias para exercer o trabalho a partir da sua execução se modificam de acordo com o contexto econômico, histórico, político, social e cultural em que vivem os homens em sociedade.

Logo, não se observa, historicamente, a preocupação por parte do Estado com a valorização e qualificação dos processos formativos em prol de uma sociedade mais justa. Ao contrário, nota-se a busca constante pela formação de trabalhadores para executar tarefa com eficiência, isto é, para o cumprimento de funções específicas demandadas pelo mercado de trabalho. Trata-se da tônica divisão entre trabalho como força produtiva e trabalho intelectual e entre patrão e funcionários de meios de produção, sendo que o trabalhador detenha apenas a sua força de trabalho. Isso implica, portanto, a divisão entre os que controlam o processo de trabalho e os que executam o processo de trabalho.

Nesse contexto, a cultura e os conhecimentos produzidos pela humanidade ficam distribuídos de forma desigual: uma classe é privilegiada, desfrutando dos benefícios provenientes do trabalho humano e do acúmulo de produtividade material, por intermédio dos avanços tecnológicos e científicos, e a outra é a classe trabalhadora, exposta àquilo que a sociedade capitalista produziu, incluindo todos os tipos de infortúnios sociais, violência, desemprego, precarização dos serviços básicos, entre outros. Com efeito, a educação profissional e tecnológica faz parte dessa lógica quando a base do seu processo de formação não emancipa o homem, mas contribui para a sua alienação e também para uma contínua disputa entre os capitalistas e entre os trabalhadores.

Por outro prisma, Batista e Lima (2012) pressupõem que a educação formal, a escolar, dialeticamente posta na sociedade capitalista, pode colaborar para superação das mazelas sociais ao proporcionar uma formação integral aos alunos, que inclua tanto a formação técnica quanto a formação crítica e humanística. Para além da adaptação ao status quo, é cogente que os sujeitos suplantem a superficialidade da realidade. Com efeito, faz-se necessário o entendimento acerca da essência do real, e o reconhecimento dos elementos que ancoram o modo de organização da sociedade.

Então, cabe destacar a relevância da compreensão do trabalho no sentido ontológico como atividade da espécie humana que é concreta, social e consciente na estruturação da educação profissional de nível médio. O trabalho com caráter transformador diz respeito à capacidade de o homem utilizar os recursos disponíveis na natureza, para, assim, transformá-los e obter bens necessários à sua sobrevivência. Ora,

[...] o trabalho é parte fundamental da ontologia do ser social. A aquisição da consciência se dá pelo trabalho, pela ação sobre a natureza. O trabalho, neste sentido, não é emprego, não é apenas uma forma histórica do trabalho em sociedade, ele é a atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza, se cria, se expande em conhecimento, se aperfeiçoa. O trabalho é a base estruturante de um novo tipo de ser, de uma nova concepção de história (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 63).

Pressupõe-se que o conceito de omnilateralidade é de grande importância para as reflexões em torno da educação profissional e tecnológica, pois se refere a uma formação humana que busca uma ruptura com as desigualdades e injustiças causadas pela lógica do capital. No âmbito social, as condições de vida deveriam ser igualitárias e não regidas pela exploração e pela subordinação entre as classes. A esse respeito, Machado (2010) afirma que o modelo dos Institutos Federais, criado em 2008, avança em relação ao trabalho docente, pois compreende as atividades de ensino, pesquisa e extensão como elementos constitutivos do trabalho docente.

Analisando o contexto econômico do Brasil, um dos grandes desafios da EPT, de acordo com Pacheco e Morigi (2012), é justamente a necessidade de se construir uma visão da formação profissional e do trabalho que ultrapasse o sentido da subordinação e as necessidades do mercado. Para tanto, cabe reconhecer que a formação profissional não se limita apenas à capacitação técnica, uma vez que ela implica a formação omnilateral, que abrange aspectos culturais, políticos, éticos, sociais. Ou seja, além de desenvolver as habilidades necessárias para o desempenho

da profissão, o sujeito deve desenvolver sua capacidade crítica em relação à realidade posta em seu tempo. Dessa forma, a EPT deve ser entendida como um processo amplo e integrado, que visa à formação de profissionais capacitados e conscientes da sua responsabilidade social e do seu papel na construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Ciavatta, 2005).

Logo, diferentemente do objetivado com a “nova” Reforma do Ensino Médio (Brasil, 2017), a educação profissional e tecnológica, numa perspectiva integradora e humanizadora, pressupõe um projeto educativo que valorize a contextualização dos saberes, o processo dialógico entre as diferentes áreas do conhecimento e a articulação entre a teoria e a prática – práxis, para se tornar um instrumento importante de emancipação e de promoção do desenvolvimento humano e social.

2.3 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO, O IMPACTO NOS CURSOS PROFISSIONALIZANTES CONSIDERANDO A CRÍTICA DA BNCC

Na análise dos principais marcos da história da educação profissional e tecnológica no Brasil, observa-se que a Reforma do Ensino Médio, implementada em 2017, por meio da Lei nº 13.415 durante o governo de Michel Temer, configura-se no cenário educacional como um retrocesso. Isso porque, associada à BNCC, estabelece como obrigatório o ensino apenas de duas disciplinas, desvalorizando assim os demais conhecimentos.

A LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece, em seu Artigo 26, a regulamentação de uma base nacional comum para a Educação Básica. Essa base comum refere-se aos conteúdos mínimos que devem ser contemplados nos currículos escolares, visando garantir a padronização e a qualidade educacional em todo o país (Brasil, 1996).

A BNCC teve seu início em 2015, originando-se de uma minuciosa análise dos currículos adotados no Brasil, conduzida por 116 especialistas designados por secretarias de educação e instituições universitárias. Essa fase marcou o início de um extenso processo de engajamento nacional para a sua criação.

No processo de elaboração da BNCC, o Conselho Nacional de Educação (CNE) promoveu audiências públicas em 2017, abordando o documento referente às fases da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, e em 2018, direcionadas ao documento referente à etapa do Ensino Médio. Essas audiências desempenharam um

papel fundamental no debate e na construção do documento, permitindo a participação e a contribuição de diversos setores da sociedade.

Em 14 de dezembro de 2018, o ministro da Educação, Rossieli Soares, oficializou a homologação do documento referente à Base Nacional Comum Curricular destinada ao Ensino Médio. Isso significou a consolidação de uma Base que abrangesse as aprendizagens estabelecidas para toda a Educação Básica. Em 2 de agosto de 2018, escolas de todo o país mobilizaram-se para discutir e contribuir com a BNCC destinada ao Ensino Médio. Professores, gestores e profissionais da educação formaram comitês de debate e participaram de um processo colaborativo, preenchendo um formulário on-line e sugerindo melhorias para o documento. Essa ampla participação e contribuição refletiram o engajamento da comunidade educacional no aprimoramento desse marco curricular.

O debate em torno da Reforma do Ensino Médio se estende para além das mudanças estruturais, abrangendo preocupações com a política educacional e a equidade no acesso à educação. Essa discussão está fortemente ligada a debates políticos e sociais mais amplos. Alguns críticos argumentam que essa reforma, juntamente com a BNCC, faz parte de um projeto político de um governo contestado por sua legitimidade eleitoral e resultante de um contexto político controverso.

Assim, a Lei nº 13.415 trouxe alterações substanciais à LDB nº 9.394/96, impactando a estrutura curricular, a modalidade de oferta, a dinâmica pedagógica e o financiamento. Justificou-se a necessidade dessa reforma com a intenção de remover obstáculos ao crescimento econômico, focando na melhoria da qualidade do ensino médio. Isso foi alcançado ao ampliar o tempo escolar, flexibilizar o currículo, aumentar a disponibilidade de vagas e reduzir a evasão escolar.

De acordo com Lino (2017), a Reforma do Ensino Médio é vista como um retrocesso educacional devido ao impacto negativo que causa no currículo escolar, que introduz uma fragmentação no percurso educacional, camuflada pela ideia de um currículo mais flexível e atrativo. Contudo, isso resulta na negação do acesso a uma formação básica compartilhada e na proposição de trajetórias educacionais divergentes, influenciadas pela origem social dos estudantes (Lino, 2017).

Há preocupações sobre a direção que essa reforma toma, alegando que ela pode contribuir para a mercantilização e privatização do ensino médio, o que, segundo críticos, estaria alinhado com a Emenda Constitucional nº 95, que estabelece um teto de gastos públicos por 20 anos, limitando os investimentos em políticas sociais,

inclusive na área da educação. Essas críticas destacam a preocupação com a qualidade e o acesso à educação pública, sugerindo que tais mudanças possam resultar em uma diminuição do financiamento e da qualidade do ensino oferecido pelo sistema público.

Pereira e Souza (2020) destacam que a “antirreforma educacional”, que sustenta a BNCC, segue um modelo de oferta escolar restrito e excludente, com foco na privatização e terceirização do ensino médio, por meio de parcerias público-privadas (PPP). Esse cenário implica que o Estado se exima da responsabilidade de oferecer a maior parte do currículo escolar. Como consequência, há um drástico e perigoso rebaixamento do direito constitucional à educação básica, atendendo exclusivamente aos interesses do mercado (Pereira; Souza, 2020).

A antirreforma do ensino médio não apenas permite a flexibilização dos conteúdos curriculares numa perspectiva marcada por aspectos econômicos, privatistas e mercadológicos, mas também sugere uma interpretação condicionada desses conteúdos em conformidade com o que foi posteriormente estabelecido pela Lei nº 13.415. Mantendo-se a hierarquia dessa reforma do ensino médio em relação aos demais artigos da LDB, como está efetivamente ocorrendo, as áreas de conhecimento consideradas de aplicação obrigatória de acordo com o § 1º do artigo 26 da LDB, embora estejam contempladas na BNCC, enfrentarão restrições quanto aos conteúdos a serem transmitidos aos estudantes devido à redução da carga horária (Brasil, 2017a).

Essa abordagem comprometeria drasticamente o direito constitucional à educação básica, favorecendo interesses exclusivos do mercado em detrimento do acesso universal a uma educação de qualidade. A ênfase na parceria com setores privados seria vista como uma forma de transferir a responsabilidade do Estado na garantia da educação para o setor privado, o que poderia gerar desigualdades significativas no acesso à educação, especialmente para os setores mais vulneráveis da sociedade. Essas interpretações refletem preocupações quanto aos rumos da educação e seus impactos na sociedade, em especial no que tange à equidade no acesso à educação.

A introdução da BNCC faz referência a diversos conceitos como igualdade, diversidade, equidade, como destaca o pacto federativo e o regime de colaboração. No entanto, na prática, sua aplicação é condicionada a uma carga horária de 1.800 horas para uma etapa escolar que estava prevista para atingir 4.200 horas até 2022.

Em outras palavras, após a implementação integral da Lei nº 13.415, a formação comum dos estudantes do ensino médio corresponderá a menos da metade da carga horária total estipulada (Brasil, 2017a).

Essa mudança levanta questões sobre a eficácia e a abrangência da formação oferecida aos estudantes no ensino médio, considerando que a carga horária para a formação comum será consideravelmente reduzida. Então, apesar dos ideais expressos na introdução da BNCC, na prática, a carga horária dedicada à formação comum pode não ser suficiente para garantir uma educação abrangente e equitativa para todos os alunos. Isso porque a redução na carga horária afeta a profundidade e a diversidade dos conteúdos oferecidos aos estudantes.

Diante disso, esta análise ressalta a distância entre os princípios enunciados na BNCC e a realidade da carga horária destinada à formação, levantando questões sobre a efetividade da implementação da base e seu impacto na qualidade da educação oferecida aos estudantes do ensino médio.

A BNCC do ensino médio surge como um marco na busca por uma educação mais flexível, atribuindo maior autonomia às escolas para a construção dos currículos, alinhados aos seus projetos político-pedagógicos. No entanto, a limitação da carga horária destinada aos conteúdos não obrigatórios suscita preocupações quanto à defasagem na formação dos estudantes ao longo dessa etapa escolar. Embora a base curricular comum do ensino médio promova a autonomia das escolas ao permitir que os profissionais e as comunidades escolares construam os currículos de acordo com o projeto político-pedagógico de cada instituição, há preocupações quanto ao possível déficit de aprendizado dos estudantes devido à restrição de tempo para abordar os conteúdos das áreas "não obrigatórias" ao longo dessa fase escolar. Tal limitação pode resultar lacunas significativas na formação dos estudantes, prejudicando a profundidade e a abrangência de seu aprendizado em disciplinas que, mesmo não obrigatórias, possuem relevância para sua formação integral.

De fato, a BNCC contempla todas as áreas de conhecimento estipuladas no referido artigo da LDB. No entanto, a Lei nº 13.415 estabelece que os conteúdos da base comum sejam aplicados por apenas 1.800 horas e sejam obrigatórios nos três anos regulares exclusivamente para Português e Matemática. Essa restrição legal apresenta uma contradição, que busca ser mitigada pela regulamentação da BNCC e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCN-EM), permitindo a

oferta integrada de áreas comuns e flexíveis, apesar de manter a limitação de 1.800 horas para a BNCC (Brasil, 2017a).

Em seu Art. 36, o novo currículo é moldado da seguinte forma:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (Brasil, 2017).

A parte flexível do currículo, que erroneamente promove uma dicotomia na oferta curricular, sobretudo na área da Formação Técnica e Profissional, é abordada de forma incompleta no documento da BNCC. Este documento apresenta diretrizes de competências e habilidades para os diversos itinerários formativos, exceto para a formação técnica (Brasil, 2017a). A Lei nº 13.415 e o esboço das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCN-EM) exploram amplamente a oferta desse último itinerário formativo, particularmente com a intenção de estabelecer parcerias entre setores público e privado.

A proposta de remodelação do ensino médio, especialmente na sua ênfase na formação técnica de nível de qualificação profissional, tende a consolidar um sistema educacional segregador. Sendo assim, é evidente o direcionamento para a criação de escolas diversas, destinadas a públicos distintos, com perspectivas de futuro desiguais - uma abordagem que, na prática, pode resultar oportunidades educacionais desiguais entre diferentes níveis sociais.

Essa nova proposta educacional, ao priorizar uma formação para atender as demandas do mercado em detrimento de uma formação integral, cria uma clara segmentação no acesso à educação. Ao focar numa formação técnica de baixa qualidade, limita-se o desenvolvimento pleno dos estudantes, estabelecendo padrões educacionais desiguais para diferentes grupos sociais. Isso perpetua disparidades socioeconômicas ao invés de mitigá-las, criando um cenário em que determinados estratos sociais têm acesso privilegiado a uma educação de qualidade, enquanto outros são relegados a um ensino menos abrangente e de menor qualidade.

Portanto, essa orientação do "novo" ensino médio pode amplificar as discrepâncias sociais já existentes, reforçando uma separação educacional que prejudica a igualdade de oportunidades e perpetua a exclusão das camadas menos favorecidas, restringindo suas perspectivas futuras.

Motta e Frigotto (2017, p. 357) afirmam que, de acordo com dirigentes do MEC, a urgência da reforma do Ensino Médio se fundamenta na necessidade de remover obstáculos que limitam o crescimento econômico. Eles resumem o propósito da Medida Provisória (MP) como um meio de "investir em capital humano visando maior produtividade", ou seja, promover o aumento da produtividade nacional por meio do aprimoramento da força de trabalho.

Os autores expressam oposição à reforma, argumentando que ela reflete e solidifica os interesses da classe dominante brasileira, caracterizada por uma postura antinacional, contrária aos interesses populares e contraproducente para a educação pública. Eles a associam às bases político-econômicas do capitalismo dependente e ao modelo de desenvolvimento desigual e combinado. Afirmam ainda que essa abordagem condena gerações a ocupações de baixa qualificação, negando os princípios fundamentais das disciplinas científicas que permitem aos jovens compreender e dominar tanto o funcionamento do mundo material quanto a sociedade humana (Motta; Frigotto, 2017, p. 369).

A proposta do "Novo Ensino Médio" busca atender às demandas dos jovens, concedendo-lhes maior autonomia e espaço para o protagonismo juvenil. Isso implica, inclusive, a liberdade de escolha do que desejam estudar, com exceção das disciplinas obrigatórias, como matemática e português. No entanto, é paradoxal que esses jovens, que muitas vezes foram vistos como vítimas de terem de tomar decisões precoces sobre suas carreiras, agora sejam desafiados a definir o currículo que não apenas moldará seu futuro profissional, mas também sua formação básica. Surge então o questionamento: estes jovens possuem conhecimento e maturidade suficientes para construir seu próprio caminho curricular?

As mudanças propostas pelo Novo Ensino Médio não se limitam à carga horária e aos conteúdos, visto que elas transformam a essência dos conceitos de educação e ciência, reconfigurando todas as ideias sobre a aquisição de conhecimento. As disciplinas consideradas essenciais sempre foram entendidas como as "ferramentas" para a construção de outros conhecimentos dentro de uma sociedade. Ao longo da história, essas disciplinas foram sendo ampliadas até alcançar a configuração atual, com cerca de 10 a 12 disciplinas básicas diferentes, havendo até mesmo debates sobre a possibilidade de inclusão de outras disciplinas (Brasil, 2017).

Entretanto, a abordagem interdisciplinar proposta pelo Novo Ensino Médio pode levar a uma redução na profundidade do estudo de cada disciplina, resultando

numa compreensão superficial dos conteúdos. Cada ciência envolvida na interdisciplinaridade pode perder sua capacidade de realizar estudos relevantes sobre seu próprio objeto de estudo, assim como sobre o objeto de estudo de outras ciências.

Além dos desafios anteriormente mencionados, outro impasse significativo é a ausência de formação adequada das equipes escolares para lidar com as mudanças curriculares propostas pelo Novo Ensino Médio. Muitas vezes, as instituições de ensino enfrentam dificuldades em prover treinamento adequado aos seus colaboradores, resultando uma lacuna de competências para implementar efetivamente as novas diretrizes. Esta deficiência de formação pode traduzir-se numa incapacidade de lidar com a diversidade de abordagens pedagógicas e interdisciplinares exigidas, comprometendo assim a qualidade da educação oferecida. Além disso, a escassez de professores com conhecimentos específicos em áreas particulares do currículo representa um desafio adicional, dificultando a promoção de práticas educacionais adequadas às necessidades dos estudantes. Essa lacuna na formação docente pode minar os esforços para promover uma educação de qualidade e equitativa, exacerbando as disparidades educacionais e prejudicando o processo de aprendizagem dos estudantes.

Kuenzer (2011) enfatiza que as instituições de Ensino Médio somente alcançarão uma verdadeira democracia quando o seu projeto pedagógico proporcionar as mediações essenciais para que os menos privilegiados tenham a capacidade de identificar, compreender e buscar suprir suas necessidades relacionadas à participação ativa na produção científica, tecnológica e cultural. A autora também argumenta que, quando a escola média se estrutura em duas redes, uma secundária e outra profissional, torna-se antidemocrática não devido ao conteúdo ensinado em cada uma delas, mas sim pela finalidade de preparar diferentes intelectuais conforme o lugar que ocuparão na estrutura social (Kuenzer, 2011).

O parágrafo 3º da Lei nº 13.415 especifica que, a critério dos sistemas de ensino, é possível integrar o itinerário formativo, resultando na combinação de disciplinas da BNCC com os itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput (Brasil, 2017a). Esse poder de decisão permite a continuidade do ensino técnico integrado, seja nas instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, seja na rede estadual e privada (Brasil, 2017a).

Na educação profissional de nível técnico, que se destaca por sua diferenciação em comparação aos demais caminhos ancorados em áreas do

conhecimento científico, a lei aparenta integrá-lo ao Ensino Médio. Entretanto, em um aspecto específico, parece, na verdade, negar essa integração. Ao se tornar um itinerário formativo, a formação técnica, de certa forma, separa-se da formação geral que ocorre na primeira parte do curso.

Nesse contexto, a estrutura atual parece ser menos favorável do que aquela estabelecida pelo Decreto nº 2.208/1997, no qual se buscava a segregação total entre a Educação Profissional e o ensino propedêutico. Esse modelo, no entanto, possibilitava a oferta da educação profissional, por meio do regime de concomitância, juntamente com a formação geral, a partir da segunda série, mesmo em instituições escolares distintas (Ferreti, 2018).

Contudo, há que se questionar se o governo federal irá fazer a manutenção e/ou expansão desses cursos, caso haja interesse institucional em assim permanecer. Logo, questiona-se: serão liberadas verbas para manutenção e expansão de cursos que têm o currículo integrado com a formação geral que é composta de disciplinas da BNCC? Haverá concurso para professores da carreira de educação básica, técnica e tecnológica (EBTT) para as disciplinas da BNCC ou será restringido apenas para os docentes da EBTT que lecionarem disciplinas específicas da educação profissional – formação técnica? Qual ou quais os limites da autonomia institucional serão mantidos sem danos aos projetos institucionais que vão de encontro às políticas governamentais?”

O que se discute é que essas mudanças estão inseridas em um movimento maior de atender aos interesses do capital, transformando a educação dos jovens em uma mercadoria. A ideia de uma formação que integre educação e trabalho ainda parece estar longe de se concretizar. Assim, análises indicam que a reforma do Ensino Médio representa um retrocesso na política educacional.

Segundo Frigotto (2018), a educação está sendo prejudicada por um retrocesso que divide a formação em diferentes itinerários, resultando em um descompromisso com a educação em seu sentido mais abrangente e, conseqüentemente, inviabilizando o acesso a uma educação que contemple uma formação de qualidade.

Para mais, compreende-se que a reforma do ensino médio, particularmente no contexto da educação profissional, representa um retrocesso em relação à evolução histórico-cultural da formação profissional. Os itinerários intermediários enfatizam a qualificação da força de trabalho para atender imediata e acriticamente as demandas do sistema capitalista de produção. Essa abordagem indica uma subordinação da

educação profissional aos detentores do capital, além de reintroduzir a dualidade na educação básica, oferecendo um ensino acadêmico propedêutico para a elite e uma formação técnica simplificada para os menos privilegiados. Esta última, ao não promover a democratização do conhecimento, não permite o desenvolvimento do pensamento crítico e independente.

Sob a lógica neoliberal, compreende-se o currículo como um instrumento para desenvolvimento das competências acatadas como indispensáveis para ascensão ao mundo do trabalho. Além disso, supervaloriza o cumprimento das metas estabelecidas pelas avaliações padronizadas e aplicadas em grande escala, tal como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Segundo Kuenzer (2017), a flexibilização do currículo nesse contexto consente às demandas da produção capitalista, baseada no regime de acumulação flexível, que exige mão de obra técnica e especializada apropriada a demandas específicas e momentâneas das empresas em detrimento da formação integral. Por conseguinte, a reforma visa ampliar sobre as instituições educacionais e em relação ao controle do trabalho docente, concentrando o poder de decisões em poucos e abreviando autonomia docente em prol das necessidades e interesses do mercado de trabalho.

De acordo com Ramos (2005), a Educação Profissional no Brasil sempre foi planejada com o intuito de formar e preparar o homem para atender as demandas do mercado, fortalecendo o sistema capitalista de produção, e surgindo como uma solução de profissionalizar a classe menos favorecida e sua emancipação social. As condições necessárias para exercer o trabalho a partir da sua execução se modificam de acordo com o contexto econômico, histórico, político, social e cultural em que vivem os homens.

Logo, não se observa, historicamente, a preocupação por parte do Estado com a valorização e a qualificação dos processos formativos em prol de uma sociedade mais justa. Ao contrário, nota-se a busca constante pela formação de trabalhadores para executar tarefa com eficiência, isto é, para o cumprimento de funções específicas demandadas pelo mercado de trabalho. Trata-se da tônica da divisão entre trabalho como força produtiva e trabalho intelectual e entre patrão e funcionários de meios de produção, sendo que o trabalhador detém apenas a sua força de trabalho. Isso implica, portanto, a divisão entre os que controlam o processo de trabalho e os que executam o processo de trabalho.

Nesse contexto, a cultura e os conhecimentos produzidos pela humanidade ficam distribuídos de forma desigual: uma classe é privilegiada, desfrutando dos benefícios provenientes do trabalho humano e do acúmulo de produtividade material, por intermédio dos avanços tecnológicos e científicos, e a outra é a classe trabalhadora, exposta àquilo que a sociedade capitalista produziu, incluindo todos os tipos de infortúnios sociais, violência, desemprego, precarização dos serviços básicos, entre outros. Com efeito, a educação profissional e tecnológica faz parte dessa lógica quando a base do seu processo de formação não emancipar o homem, mas contribuir para sua alienação e também para uma contínua disputa entre os capitalistas e os trabalhadores.

Por outro prisma, Batista e Lima (2012) pressupõem que a educação formal e a escola, dialeticamente postas na sociedade capitalista, podem colaborar para a superação das mazelas sociais ao proporcionar uma formação integral aos alunos, que inclua tanto a formação técnica quanto a formação crítica e humanística. Para além da adaptação ao status quo, é cogente que os sujeitos suplantem a superficialidade da realidade. Com efeito, fazem-se necessários o entendimento acerca da essência do real e o reconhecimento dos elementos que ancoram o modo de organização da sociedade.

Assim, cabe destacar a relevância da compreensão do trabalho no sentido ontológico como atividade da espécie humana que é concreta, social e consciente na estruturação da educação profissional de nível médio. O trabalho com caráter transformador diz respeito à capacidade de o homem utilizar os recursos disponíveis na natureza para, assim, transformá-los e obter bens necessários à sua sobrevivência. Isso porque

[...] o trabalho é parte fundamental da ontologia do ser social. A aquisição da consciência se dá pelo trabalho, pela ação sobre a natureza. O trabalho, neste sentido, não é emprego, não é apenas uma forma histórica do trabalho em sociedade, ele é a atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza, se cria, se expande em conhecimento, se aperfeiçoa. O trabalho é a base estruturante de um novo tipo de ser, de uma nova concepção de história (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 63).

Assim, pressupõe-se que o conceito de omnilateralidade é de grande importância para as reflexões em torno da educação profissional e tecnológica, pois se refere a uma formação humana que busca uma ruptura com as desigualdades e injustiças causadas pela lógica do capital. No âmbito social, as condições de vida

deveriam ser igualitárias e não regidas pela exploração e pela subordinação entre as classes.

2.4 AS ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA NA EaD: A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

Nos díspares contextos históricos da Educação a Distância (EaD), o trabalho docente revela características vinculadas ao uso das tecnologias, tendo em vista que o processo de aprendizagem é realizado por meio da mediação humana e tecnológica (Belloni, 2013). De modo específico, a partir da década de 1990, no Brasil, observa-se significativo processo de intensificação da globalização, integração econômica e ideologia neoliberal, estimulando o processo de acumulação, concentração e centralização do capital. Segundo a autora, a EaD possui características distintas da modalidade de acesso ao conhecimento tradicional, pois se efetiva em diferentes tempos e espaços.

Segundo Sartori e Roesler (2005), com a década de 1990, a linguagem audiovisual ganha destaque, assim como a linguagem multimídia baseada em conexões hipertextuais. Logo, as atividades síncronas e assíncronas passaram a ser desenvolvidas por meio de ambientes virtuais de aprendizagem, tais como: TelEduc, Moodle, E-ProInfo, Tidia-AE, entre tantos outros. Destarte, o trabalho nesta modalidade se delinea pela não simultaneidade temporal e espacial dos atores envolvidos, de modo que a

Não presença no mesmo espaço físico do professor e do aluno obriga a desenvolver metodologias próprias tendo em conta o canal de comunicação que vai ser usado. Apesar dessa separação física e temporal, os participantes não são isolados. Antes estão inseridos numa comunidade com regras, onde se exige responsabilidade individual enquanto membro do grupo. Esta comunidade desenvolve-se, habitualmente, num ambiente virtual de aprendizagem (AVA), desenhado pelo professor onde estão incluídos meios de comunicação síncrona e/ou assíncrona (Costa, 2013, p. 359).

Tal configuração, além de exigir um trabalho multidisciplinar, estabelece parcerias com profissionais de diferentes tecnologias de informação e comunicação. Embora não haja coincidência entre a função do docente e do tutor, o trabalho docente, no contexto de EaD, caracteriza-se pela parceria com o tutor, que tem a função de acompanhar, motivar, orientar e estimular a aprendizagem do estudante nos estudos a distância.

Segundo Moran (2012), na EaD, o processo de ensino-aprendizagem é mediado por tecnologias, de forma que docentes e discentes estão distantes

geográfica e/ou temporalmente, porém, podem estar conectados, interligados por tecnologias, especialmente as telemáticas, como a Internet. Também é possível, como revela a história da educação, ser empregados meios como o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias similares.

O tutor, no processo de orientação e acompanhamento da aprendizagem do estudante, requer uma qualificação igual ao docente. Assim, as responsabilidades com o processo ensino-aprendizagem deverão ser construídas coletivamente. Nas palavras de Barros (2003, p. 15), a função do tutor é “orientar o aluno, esclarecer dúvidas relativas ao estudo da disciplina pela qual é responsável”. O tutor, na EaD, atua na intermediação entre o estudante, o material didático e o professor. Ele trabalha em prol da autonomia discente em relação ao processo de aprendizagem.

Para tanto, deve primar pelo estabelecimento de laços com os discentes, o que envolve também ter o conhecimento das peculiaridades dos estudantes e da região do polo em atuação. Segundo o autor, a depender da instituição, as atribuições do trabalho do tutor podem se diferenciar segundo as concepções de educação firmadas pela instituição em seu projeto político-pedagógico, tendo em vista as características específicas da região e dos cursos desenvolvidos. Assim, como atua diretamente com questões ligadas ao processo de orientação e acompanhamento da aprendizagem do discente, torna-se indispensável que ele tenha qualificação pedagógica adequada às funções desenvolvidas.

Em relação ao trabalho do professor, Barros (2003) pontua que esse é responsável por organizar o conteúdo e formular o material que será empregado nos cursos, enquanto o tutor desempenha um papel mediador entre o material didático e o aluno. Sendo assim, o docente pode trabalhar o conteúdo e as atividades de uma forma geral sem a intermediação de um profissional da computação e sem obrigatoriamente dominar a linguagem técnica computacional. De acordo com Belloni (2002, p. 83-84), institucionalmente, é possível classificar as atribuições do docente na EaD em três grandes âmbitos:

O primeiro é responsável pela concepção e realização dos cursos e materiais; o segundo assegura o planejamento e a organização de materiais e da administração acadêmica; e o terceiro responsabiliza-se pelo acompanhamento do estudante durante o processo de aprendizagem.

Infere-se assim que o trabalho docente na EaD, por um lado, exige que se rompa com a pedagogia tradicional, objetivando não transmitir informação de forma mecânica, mas sim criando possibilidades educativas voltadas para a formação de

sujeitos criativos e éticos, tanto para atuação cidadã quanto para as relações com o mundo do trabalho, numa perspectiva social crítica e transformadora. Portanto, sua principal atuação é mediar os processos dos estudos não presenciais.

A esse respeito, a autora destaca a necessidade de esse profissional ter uma excelente formação acadêmica, com capacidade intelectual e crítica, pleno domínio do conteúdo associado ao uso de boas técnicas didáticas e metodológicas, além de conhecer com profundidade os assuntos relacionados à área do conhecimento em atuação. Deve, ainda, compreender os processos vinculados ao ato de pesquisa, planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades em desenvolvimento. É ainda cogente reconhecer as implicações de trabalho pedagógico numa perspectiva contra-hegemônica que valorize a diversidade e a inclusão como elementos constitutivos da vida em sociedade.

De acordo com Almeida (2003, p. 334-335),

Ensinar em ambientes digitais e interativos de aprendizagem significa: organizar situações de aprendizagem, planejar e propor atividades, disponibilizar materiais de apoio com o uso de múltiplas mídias e linguagens; ter um professor que atue como mediador e orientador do aluno, procurando identificar suas representações de pensamento; fornecer informações relevantes, incentivar a busca de distintas fontes de informação e a realização de experimentações; provocar a reflexão sobre processos e produtos; favorecer a formalização de conceitos; propiciar a interaprendizagem e a aprendizagem significativa do aluno.

Nesses termos, o docente pode ser compreendido como aquele que, de forma responsável, ética e rigorosa, atua pedagogicamente na mediação dos processos de ensino e aprendizagem, incentivando e avaliando não apenas o desempenho formativo, mas também sua própria ação, considerando neste processo as vicissitudes referentes à relação professor-aluno-conteúdo-aprendizagem e tecnologias. Cabe salientar que a EaD é um processo formativo mediatizado, englobando as TIC, tornando-se fundamental uma organização pedagógica e administrativa própria que possa desenvolver uma comunicação eficiente e de qualidade com fins educacionais.

Para Menezes (2015), a formação do professor de EaD implica analisar as especificidades e diversidades dessa modalidade de ensino e buscar, de forma continuada, o aprimoramento dos saberes cogentes para o exercício das funções de forma crítica e colaborativa. Nesse sentido, a capacidade de adaptação e a criatividade diante das novas propostas, situações e atividades tornam-se fundamentais na docência na EaD.

Segundo Pimenta (2002, p. 7), trata-se de uma

Autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. Nesse confronto e a partir de troca de experiências e práticas os professores vão constituindo seus saberes acerca da docência.

Assim, o desafio posto na formação é também a compreensão da função social da EaD em relação à necessidade de se transpor distâncias, a exemplo da realidade dos discentes que ficam nas regiões onde não se têm instituições com oferta de ensino profissionalizante e distante dos grandes centros. Contudo, essa compreensão não pode ignorar o fato de que uma expansão desordenada nessa modalidade de ensino pode implicar a má qualidade dos cursos, bem como a intensificação e a precarização do trabalho docente na EaD.

Na concepção de Lima (2007), a lógica que norteia a política de EaD desde o princípio da década de 1990 relaciona-se à ideia de que a EaD tem sido tomada como:

Passaporte da educação para a globalização econômica e a sociedade da informação; Estratégia de ampliação do acesso à educação, a partir da articulação dos conceitos de espaço, técnica e tempo; Estratégia de acesso dos setores mais empobrecidos da sociedade, especialmente para o ensino fundamental; Internacionalização/comercialização da educação superior; Massificação da educação ou industrialização do ensino, especialmente para a formação e capacitação de professores em serviço; e uma nova designação para o professor, que passa a ser um facilitador, animador, tutor ou monitor, reconfigurando as condições de trabalho docente (Lima, 2007, p. 183).

A autora destacou, ainda, que a educação profissional e tecnológica tem sido fortemente influenciada pelas diretrizes dos organismos internacionais, colocando em cena um processo de massificação da educação para a formação e capacitação para o mercado de trabalho via certificação. Para tanto, a estrutura organizacional da EaD, por vez, tem sido distorcida, afetando, sobretudo, as condições de trabalho docente.

Como diz Mészáros (2008, p. 19-22),

As determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular, com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais.

Segundo Menezes (2015), o trabalho docente está sob a égide do capital e de um processo frequente de produção de novas tecnologias afetado pelo discurso tecnocientífico, o que implica a geração de novas formas de organização, de ritmos e de sentidos para a ação docente. Nessa perspectiva, o conhecimento torna-se uma mercadoria a serviço do capital a ser gerada e comercializada sob bases competitivas e segregadoras.

Para Kuenzer (2007, p. 4-8),

Embora a expansão da oferta de educação básica continue sob a reponsabilidade da escola, na modalidade presencial, as políticas públicas estimulam, cada vez mais, a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação tendo em vista implementar uma nova qualidade à aprendizagem, aproximando-a dos novos padrões de comportamento social e de práticas laborais da sociedade informatizada. O objetivo da nova pedagogia é formar subjetividades flexíveis que se relacionem, produzam e consumam em uma sociedade cuja base técnica, a mover o mercado, é a microeletrônica.

Sob esse prisma, há uma compreensão reducionista em relação aos elementos que constituem o processo de formação do homem, vinculado à redução dos investimentos na educação e com isso a precarização do ensino e do trabalho docente na EaD. De acordo com Martins (2006), na esfera pública, a precarização das condições do trabalho docente na EaD também é identificada no modo de contratação dos docentes e tutores. Isso porque

O crescimento de matrículas à distância não é proporcional ao número de docentes. A equipe de trabalhadores docentes é pequena. Ao comparar o número de professores com a quantidade de estudantes na educação a distância com o ensino presencial, verificamos que a proporção é demasiadamente desigual. Portanto, o processo de expansão da EaD ocorre à custa da sobrecarga de trabalho dos professores e dos tutores. Ademais, no caso dos tutores, não são reconhecidos como professores e em relação aos professores responsáveis pela elaboração das disciplinas, se distanciam em termos de status e valorização profissional (Martins, 2006, p. 178).

Ademais, de acordo com Nascimento (2011, p. 204),

Com o formato industrializado de educação, a produção pode ser otimizada pela inserção de novas técnicas de trabalho. A proposta de flexibilização da gestão sugeridas pelos organismos internacionais favorece contratos de trabalhos mais ágeis e econômicos para o Estado e para o capital, como os temporários, precários, substitutos, reproduzindo no âmbito educacional o mercado de trabalho diversificado, descontínuo e fragmentado que resulta, dentre outras coisas, na desvalorização profissional dos docentes.

A partir do fragmento acima, é possível aferir que cada vez mais se tem exigido dos professores no Brasil o cumprimento de tarefas diversas, de forma análoga na indústria, versando o trabalho produtivo sobre a lógica da flexibilização profissional para a realização de multitarefas. De tal modo, imersa num complexo processo de precarização, concernente à reestruturação produtiva, a docência na modalidade implica elementos nefários, sob uma tônica preponderantemente capitalista, que, em maioria, defende a economia dos gastos em detrimento da qualidade.

2.5 A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EaD) NUMA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA

O uso da tecnologia no trabalho docente, seja na modalidade EaD ou no ensino presencial, provoca reflexões acerca dos pressupostos da pedagogia tradicional da educação. Atualmente, a tecnologia está presente em quase todas as áreas do conhecimento, sendo vista como um paradigma inovador não apenas na elaboração de modelos educacionais, mas nas políticas e nas práticas pedagógicas.

Segundo os autores Santos e Moraes (2003, p. 11):

A educação tem um papel crucial na chamada "sociedade tecnológica". De fato, é unicamente por meio da educação que teremos condições, enquanto indivíduos, de compreender e de se situar na sociedade contemporânea, enquanto cidadãos copartícipes e responsáveis.

Essa mudança no ambiente educacional fez com que novas possibilidades de aprendizagem fossem construídas através da tecnologia, visto que é possível pesquisar qualquer informação, assunto, livros, através da internet. Com tantas ferramentas de acesso à informação, tanto a forma de ensinar quanto a de aprender sofreram mudanças significativas no processo de ensino e aprendizagem, no trabalho do professor e nas metodologias adotadas.

O uso de uma determinada tecnologia como suporte à Educação a Distância (EaD) não representa uma revolução metodológica em si, mas reconfigura o campo das possibilidades, conforme destacado por Peraya (2002, p. 49). Dessa forma, a tecnologia pode ser utilizada tanto na tentativa de simular a experiência da educação presencial por meio de uma nova mídia quanto para criar oportunidades de aprendizagem ao explorar as características inerentes às tecnologias empregadas.

Oliveira, Moura e Sousa (2015, p. 78) definem as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como "um conjunto de recursos tecnológicos integrados entre si, que, por meio das funções de software e telecomunicações, automatizam e facilitam a comunicação nos processos de negócios, pesquisa científica, e ensino e aprendizagem". Esse conjunto abrangente de tecnologias que viabilizam a produção, acesso e disseminação de informações possibilita a comunicação entre indivíduos que estão geograficamente distantes.

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no ensino, atualmente, são vistas como meios para superar as limitações das antigas tecnologias, como ferramentas utilizadas na educação tradicional, porém, o uso das TIC, associado aos ao trabalho docente, não pode resolver problemas pedagógicos enfrentados pelos professores quanto a questões sociais mais amplas. Dessa forma, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) são, muitas vezes, desvinculadas de sua natureza

histórico-social para serem consideradas apenas como fontes de transformação que supostamente consolidariam a sociedade da informação ou do conhecimento. No entanto, essa concepção tende a negligenciar os elementos sociopolíticos que estão presentes no novo arranjo social decorrente do avanço das TIC.

Segundo Peixoto (2017), a relação entre as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e a educação é frequentemente analisada através de diferentes perspectivas, refletindo a complexidade da interação entre a tecnologia e o contexto educacional. Duas abordagens mencionadas pela autora, a visão instrumental e o determinismo tecnológico, destacam aspectos distintos dessa dinâmica. As TICs são vistas como ferramentas ou meios flexíveis que podem ser adaptados e utilizados de acordo com as intenções e necessidades humanas.

As tecnologias são consideradas instrumentos nas mãos dos usuários, e seu impacto na educação é moldado pela maneira como são incorporadas e empregadas pelos professores e alunos. Essa perspectiva enfatiza o papel ativo dos seres humanos na utilização da tecnologia para aprimorar processos educacionais.

É possível também conceber os ambientes virtuais de aprendizagem como simples instrumentos técnicos neutros, pois eles são percebidos como recursos cujo impacto é determinado pela maneira como são empregados pelo professor (Moran, 2008).

A utilização das TIC na educação geralmente requer uma compreensão equilibrada dessas abordagens, reconhecendo tanto o potencial de agência humana quanto o impacto transformador da tecnologia. Porém, o desafio é encontrar uma integração equilibrada que valorize a adaptação consciente da tecnologia para melhorar os processos educacionais, ao mesmo tempo em que se mantém atento aos efeitos mais amplos e potenciais mudanças culturais (Peixoto, 2017).

Aproximar a tecnologia do processo de ensino e aprendizagem requer pensar de forma estratégica, planejamento e conhecimento técnico (instrumental), considerando que o professor precisa apropriar-se de competências e recursos digitais para que seu trabalho pedagógico seja concebido de forma integral e significativo para o aluno. O exercício da docência, nessa modalidade educacional, não se distancia da mediação pedagógica, cuja abordagem utilizada pelo professor para facilitar e promover a aprendizagem dos alunos envolve a criação de situações de ensino e aprendizagem que estimulem a participação ativa dos alunos, o desenvolvimento de habilidades cognitivas e a construção de conhecimento.

Freire (2001, p. 134) então destaca:

[...] ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm que ser com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando, como sujeito de aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar.

Nesse sentido, associar os recursos educacionais a ferramentas digitais favorece uma boa comunicação e interatividade com os estudantes, porém, o uso das tecnologias em um contexto educacional, sem intencionalidade, pode gerar distrações nas práticas formativas e desviar o potencial criativo e colaborativo do aluno. A qualidade na educação consiste em utilizar recursos tecnológicos, de maneira criativa e eficiente, a fim de tornar o ensino mais atraente para os alunos e promover uma aprendizagem significativa, sem que isso exclua a intervenção essencial do professor.

A docência envolve respeito, crítica e expansão dos horizontes e tradições culturais. Nessa abordagem, a relevância está relacionada ao potencial que certos conhecimentos e métodos educacionais têm em desenvolver nos alunos a capacidade de produzir mudança de seus ambientes e o desenvolvimento da sociedade por meio da ação do professor.

Na EaD, assim como em outros contextos educacionais, a docência perpassa o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva colaborativa e crítica. Essa concepção é baseada no conceito de aprendizagem social, que pressupõe a construção coletiva do conhecimento por meio das interações no ambiente virtual (Pereira; Moraes, 2009). Com o avanço das tecnologias colaborativas nas últimas décadas, o docente pode estimular a interação entre os discentes, por meio de ferramentas, tais como: chats, fóruns, aulas síncronas etc., visando possibilitar a troca de experiências, o compartilhamento de ideias, saberes e a construção conjunta do conhecimento. Essas interações on-line permitem que os estudantes se engajem de forma mais ativa e participativa em seu próprio processo de aprendizagem, enriquecendo a experiência educacional e o desenvolvimento da autonomia.

De acordo com Pucci (2010), a EaD é um tema que provoca controvérsias e se intensifica com a massificação do uso, a criação de novas TIC e com o crescente interesse governamental por essa nova modalidade de educação, sob a égide do pensamento neoliberal. As reflexões sobre a EaD colocam em cena também as suas possibilidades de contribuir para a formação e autonomia dos estudantes, assim como

interrogam sobre seu potencial para democratização do acesso à educação frente às vicissitudes da mercantilização da educação, que têm subordinado os interesses educacionais à tônica do mercado.

Na concepção de Gómez-Gonzalvo (2014), as tecnologias da informação e comunicação não são capazes por si só de agenciar transformações paradigmáticas e inovativas na educação, entretanto, pedem abordagens valiosas no processo de ensino e aprendizagem. Para o autor, o modo como as TIC serão empreendidas é que diz sobre a efetivação de transformações efetivas e benéficas para o processo educativo.

Nesse sentido, Lima (2014) pressupõe que a EaD, como uma atividade educativa, caracteriza-se pela mediação docente e pela utilização de recursos didáticos organizados em diferentes tecnologias de informação e comunicação, visando ao processo de ensino-aprendizagem. Trata-se, pois, de

Uma prática social educativa-dialógica de um trabalho coletivo, de autoria e colaborativo, articulada para o desenvolvimento de uma arquitetura pedagógica e de gestão, integrada ao uso significativo das tecnologias de informação e comunicação, voltada para a formação crítica, autônoma e emancipadora (Coutinho, 2006, p. 60).

Keegan (1991) corrobora essa perspectiva ao considerar a EaD como atividade educativa sistematizada:

Separação física entre professor e aluno, que distingue do ensino presencial; influência da organização educacional (planejamento, sistematização, plano, organização dirigida etc.), que a diferencia da educação presencial; utilização de meios técnicos de comunicação para unir o professor ao aluno e transmitir os conteúdos educativos; previsão de uma comunicação de mão dupla, na qual o estudante se beneficia de um diálogo e da possibilidade de iniciativa de dupla via; possibilidade de encontros ocasionais com propósitos didáticos e de socialização (Keegan, 1991, p. 38-39).

Assim, sem as ações sistematizadas e as atividades educativas organizadas, apenas os meios de comunicação não possibilitam uma apropriação do saber. Existem elementos fundamentais para que o processo de ensino e aprendizagem se configure, criando outras formas de ensinar, metodologias, linguagem e aprendizagem. Como se observa, a sistematização da EaD advém do aprendizado planejado, que está fora do espaço físico (sala de aula), da interação e comunicação com o suporte tecnológico. Figueiredo (2004) salienta que, com a evolução da EaD, novos conceitos educacionais surgem e se modificam, produzindo inovações nas práticas pedagógicas. Ou seja, trata-se de planejamento, organização,

compartilhamento de conteúdo, monitoramento, *feedbacks*, avaliação de resultados e uma complexa estrutura organizacional.

2.6 A DOCÊNCIA EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM (AVA) E O PAPEL DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

A abordagem pedagógica nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) tem sido uma transformação significativa no paradigma educacional. Assim, no ensino presencial e no ensino a distância, o papel do professor vai além da mera transmissão de informações, pois ele se torna um mediador do conhecimento, um facilitador do processo de aprendizagem. Ao invés de se posicionar como detentor absoluto do saber, o professor reconhece e valoriza o conhecimento prévio dos estudantes, entendendo-os como indivíduos completos, detentores de experiências e vivências próprias.

Nessa perspectiva, o educador desempenha a função de mediador, fomentando a independência dos alunos, encorajando-os a procurar por informações, a indagar, a avaliar de forma crítica e a construir conhecimento de modo participativo. Nessa dinâmica, a mediação se mostra como elemento crucial para instigar o interesse dos estudantes, reforçando sua motivação intrínseca ao se sentirem capacitados e envolvidos no processo de aprendizagem.

No contexto dos ambientes virtuais de aprendizagem, essa mediação pedagógica ganha novas dimensões, exigindo do docente habilidades específicas de comunicação, organização e dinamismo para interagir e engajar os alunos num espaço virtual. A docência nesses ambientes exige linguagem dialógica e um olhar sensível para identificar as necessidades individuais dos estudantes, garantindo um ambiente propício para a construção coletiva do conhecimento.

Nos processos comunicativos em ambientes virtuais, Preti (2009) aborda a relevância da produção e seleção de textos para cursos on-line, ressaltando sua função como elementos mediadores no processo de interação entre os participantes envolvidos na aprendizagem. Sob essa ótica, o conhecimento deixa de ser algo transmitido passivamente para se tornar um processo ativo de busca, análise e explicação de fenômenos da realidade, emergindo da interação entre sujeitos sociais (Preti, 2005, p. 186). Moore e Kearsley (2010) sustentam a possibilidade de estabelecer uma comunicação dinâmica entre professores e alunos por meio das diferentes mídias disponíveis nos ambientes virtuais de aprendizagem.

A construção de conteúdos interativos e dialógicos, aliados às tecnologias digitais, representa uma das responsabilidades essenciais da docência no contexto do ensino a distância (EaD). Este ambiente pedagógico é reconhecido como um sistema multifacetado e em constante evolução, onde o professor atua como um mediador, orientando os estudantes em um processo de ação-reflexão-ação, que visa à concretização do conhecimento através da integração entre teoria e prática (Alonso, 2010).

Segundo Filatro (2008, p. 117), um dos elementos cruciais na implementação de soluções educacionais é a criação de uma comunicação instrucional, utilizando ou não ferramentas pedagógicas, para estabelecer um vínculo próximo com o aluno. Esse elo entre professor e aluno é fundamental para o processo de aprendizagem, em que a interação entre o sujeito e o objeto de estudo facilita a construção de esquemas mentais avançados, permitindo ao indivíduo estabelecer conexões enquanto manipula o novo conhecimento nos aspectos cognitivos do aprendizado humano.

Na educação a distância, a interação contínua se concretiza por meio da estrutura dos cursos on-line e dos modelos educacionais aplicados com recursos midiáticos. Nesse contexto, o material utilizado ganha destaque como elemento fundamental para promover a interação do aluno com o objeto de conhecimento durante o processo educativo.

O desenvolvimento da linguagem instrucional e sua adaptação ao meio de transmissão educacional são fundamentais para a construção do conhecimento. Esse processo permite facilitar a aprendizagem ao proporcionar exemplos e conexões entre o que o aluno já conhece e o que está sendo apresentado, contribuindo para uma compreensão mais significativa do conteúdo (Filatro, 2008, p. 117).

Cabe compreender que, na educação a distância, a comunicação pedagógica se desdobra em duas vertentes distintas: a linguagem instrucional e a linguagem dialógica. A primeira se pauta por uma abordagem direta e elucidativa, visando transmitir informações de maneira clara e objetiva para instruir o aluno sobre um conteúdo específico. Nesse sentido, é mais unilateral, centrada na transmissão unidirecional de conhecimento. Em contraste, a linguagem dialógica remete a uma forma de comunicação mais interativa, baseada no diálogo entre professor e aluno, em que há espaço para a troca de ideias, opiniões e argumentos. Aqui, a ênfase recai na construção coletiva do conhecimento, promovendo uma interação ativa e

participativa no processo educativo. Essas abordagens, embora distintas em sua natureza, são ferramentas fundamentais na condução do processo de ensino-aprendizagem, cada uma atendendo a propósitos específicos e complementares na educação em ambientes virtuais de aprendizagem (Filatro, 2008, p. 117).

Seguindo a perspectiva da análise discursiva na educação a distância, observam-se diferentes abordagens linguísticas, entre elas o discurso direto e o indireto. No discurso direto, há uma interação mais próxima entre o aluno e o conteúdo de aprendizagem, por meio de uma conversa instrucional que busca atingir esquemas educativos específicos, promovendo uma abordagem mais próxima e envolvente. Por outro lado, no discurso indireto, percebe-se uma comunicação mais direcionada e distante do aluno, com uma abordagem menos envolvente e mais focada. Ambas as formas discursivas possuem propriedades distintas que podem influenciar o design instrucional no contexto da Educação a Distância (EaD), em que o aspecto linguístico desempenha um papel crucial na eficácia da comunicação educativa (Behar, 2009, p. 16).

Nesta perspectiva, o conhecimento é concebido como resultado da ação do sujeito sobre a realidade, estando o aluno na posição de protagonista no processo da aprendizagem construída de forma cooperativa, numa relação comunicativa renovada e reflexiva com os demais sujeitos. Neste paradigma, a prática pedagógica considera o processo e as ações mais significativas que o produto deles resultantes (Behar, 2009, p. 16).

Nesse contexto, o diálogo desempenha um papel fundamental no design instrucional dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), que se manifesta nas instruções e orientações nos AVA, no material didático, nas imagens selecionadas e nos roteiros de vídeos apresentados. O diálogo instrucional possui características próprias na mediação do conteúdo ou objeto de aprendizagem. Essa mediação ocorre apenas por meio da interação dos sujeitos envolvidos no processo educativo, permitindo uma dinâmica dialógica constante nos ambientes virtuais de aprendizagem. O uso de material didático especificamente elaborado para cursos a distância atua como um gatilho para essa ação, desencadeando a análise, a construção e a reconstrução contínuas de signos e significados.

De acordo com Ota (2011), é fundamental considerar o planejamento didático ao utilizar aplicativos computacionais. A utilização desses recursos é vista como um suporte para a aprendizagem, não como um método de "autoinstrução", a fim de preservar os processos interativos e colaborativos. Nessa perspectiva, as ferramentas tecnológicas são instrumentos facilitadores no processo de ensino aprendizagem.

Bruno e Lemgruber (2010), por sua vez, destacam a relevância de se compreender os diversos papéis desempenhados pelo professor em ambientes virtuais de aprendizagem:

Esse cenário implica que o professor assuma múltiplas funções, se integre a uma equipe multidisciplinar e se assuma como formador, conceitor ou realizador de cursos e materiais didáticos; pesquisador, mediador, orientador e nesta concepção, se assumir como recurso do aprendente. Por isso a adjetivação de professor coletivo: a figura do professor corresponde não a um indivíduo, mas uma equipe de professores (Bruno; Lemgruber, 2010, p. 71).

Assim, na educação a distância, parte significativa do conhecimento subjacente ao ensino presencial é compartilhada com um grupo de outros educadores e profissionais, resultando na formação de um modelo distinto de prática docente. Na EaD, essa base é enriquecida com saberes específicos dessa modalidade educacional. Surge, então, a perspectiva de uma abordagem colaborativa de ensino, composta por um conjunto de educadores e colaboradores que, juntos, embora em proporções diferentes, utiliza diversos conhecimentos de um professor: desde os conhecimentos específicos da matéria, até os saberes didático-pedagógicos para estruturar os materiais didáticos e acompanhar os alunos, e os conhecimentos técnicos para utilizar ferramentas e tecnologias a fim de promover a aprendizagem dos estudantes (Mill; Oliveira; Ribeiro, 2010, p. 16).

A reflexão acerca dos múltiplos papéis desempenhados pelo docente ao longo do tempo é essencial ao se discutir sobre a docência na modalidade de Ensino a Distância (EaD). Independentemente do cenário de ensino - seja ele presencial ou a distância - o professor, como educador-mediador no processo de ensino-aprendizagem, tem o dever de orientar os estudantes em direção às mudanças, promovendo a autonomia e contribuindo para a formação de cidadãos conscientes de suas responsabilidades sociais e deveres perante a sociedade.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Este capítulo apresenta uma análise detalhada dos procedimentos metodológicos adotados durante a condução da pesquisa, bem como a discussão dos dados obtidos. A pesquisa foi delineada com o propósito de examinar a configuração do trabalho dos professores nos cursos técnicos de nível médio a distância, pertencentes à Rede Pública Estadual de Educação Profissional e Tecnológica de Goiás, oferecidos pelo Centro de Educação, Trabalho e Tecnologia (CETT-UFG). O foco da investigação reside em compreender as circunstâncias em que se configuram o trabalho docente no contexto do ensino a distância. Essa problemática central direciona a proposta de pesquisa, cujo objetivo se concentra na análise do exercício docente nessas condições específicas.

Então, a pesquisa foi estruturada em duas dimensões: a dimensão bibliográfica e a empírica. Inicialmente, a etapa bibliográfica abarcou tanto a revisão de literatura referente ao tema da pesquisa quanto a análise de documentos que delineiam as configurações da educação a distância no contexto brasileiro. Essa fase incluiu a revisão de literatura específica sobre o tema, desempenhando um papel crucial no desenvolvimento da pesquisa ao proporcionar reflexão, questionamento e esclarecimento em torno da problemática investigada.

Posteriormente, este capítulo traz uma análise dos resultados obtidos na pesquisa, proporcionando assim a sua contextualização. Por fim, foi apresentada uma discussão interpretativa dos resultados, vinculando-os aos objetivos da pesquisa, à revisão bibliográfica e ao contexto mais amplo. Essa discussão contribui para a compreensão do significado dos resultados, sua relevância e implicações para a área de estudo, além de identificar possíveis lacunas ou direções futuras para investigações subsequentes.

3.1 TIPO DE PESQUISA, PROBLEMA E OBJETIVOS

A educação a distância é uma modalidade de ensino interativo que se apoia em recursos tecnológicos, possibilitando a interação entre alunos e professores que se encontram em diferentes espaços. Mas utilizar esses recursos tecnológicos como meio de difusão educacional depende de conhecimentos como: elaboração de conteúdo, ferramentas digitais, práticas docentes, assim como adequadas aplicações metodológicas para uso desses elementos, a fim de que o aprendizado ocorra de forma efetiva.

No Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta a EaD, ela é caracterizada como:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e Tecnologias da Informação e Comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (Brasil, 2005).

Sob esse prisma, a educação a distância recebe status de modalidade plenamente integrada ao sistema de ensino. Assim, o Estado passa a incentivar o desenvolvimento de programas nesta modalidade de educação e de programas de educação continuada. A educação profissional abrange os cursos e programas: técnicos, de nível médio e tecnológicos, de nível superior. De acordo com o referido decreto, compete ao MEC promover os atos de credenciamento de instituições para oferta de cursos e programas a distância para a educação superior. Aos sistemas de ensino estadual e do Distrito Federal, cabe a responsabilidade de promover os atos de credenciamento de instituições para oferta de cursos a distância no nível básico e no âmbito da respectiva unidade da federação, nas modalidades de educação de jovens e adultos, educação especial e educação profissional.

Parafraseando Moraes (2003), é possível compreender que a potencialidade da EaD está centrada na possibilidade de se desenvolver relações sociais dialógicas entre os professores, os sujeitos-aprendizes e o mundo mediante o uso crítico e consciente das tecnologias. Logo, não se trata da implementação de programas ou pacotes de treinamento para algum tipo de trabalho, em que o uso da tecnologia é restrito aos seus objetivos de “eficiência e eficácia, na busca de uma maior competitividade e lucratividade” (Moraes, 2003, p. 121). Para tanto, a educação ofertada pela modalidade a distância necessita da utilização e recursos das TIC,

ferramentas capazes de promover uma participação ativa compartilhada e cooperativa para a construção do conhecimento.

Nesse sentido, a delimitação do tema desta pesquisa versa a partir da experiência como docente no âmbito da EaD, em cursos técnicos de nível médio, ofertados pela Rede Estadual de Ensino do Estado de Goiás, vinculados aos eixos tecnológicos de Produção Cultural e Design e Desenvolvimento Educacional e Social, gerenciados pelo Centro de Educação, Trabalho e Tecnologia da Universidade Federal de Goiás que tem responsabilidade pela operacionalização da rede pública estadual EPT de Goiás.

O interesse por investigar e estudar este tema concentrou-se em analisar as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes, nos cursos técnicos de nível médio a distância da Rede Pública Estadual de Educação Profissional e Tecnológica do Estado de Goiás, ofertados pelo Centro de Educação, Trabalho e Tecnologia (CETT) da UFG, e suas necessidades formativas. Com efeito, esta problemática norteia a proposta de pesquisa, cujo objeto incide na investigação sobre o trabalho docente, vinculado aos seguintes objetivos, geral e específicos:

- Refletir sobre a docência nos cursos técnicos de nível médio EaD, ofertados pelo Centro de Educação, Trabalho e Tecnologia (CETT) da Universidade Federal de Goiás (UFG).
- Realizar levantamento bibliográfico e histórico sobre o surgimento, os avanços e retrocessos da educação a distância no Brasil.
- Discutir sobre a docência na EaD, destacando limites e possibilidades acerca do trabalho e do uso das tecnologias no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem.
- Desenvolver, como Produto Educacional, um curso para a formação continuada de docentes que atuam nos cursos técnicos de nível médio a distância da Rede Pública Estadual de Educação Profissional e Tecnológica do Estado de Goiás, enfatizando as bases conceituais da EPT e uso das tecnologias numa perspectiva contra-hegemônica.

Com efeito, a pesquisa organizou-se em duas dimensões: bibliográfica e empírica. A primeira etapa compreende tanto o levantamento bibliográfico sobre a temática da pesquisa quanto a análise dos documentos norteadores das configurações da educação a distância no Brasil. Nesse contexto, a revisão da bibliografia sobre a temática constitui um elemento primordial para o desenvolvimento

de toda a investigação, contribuindo para refletir, questionar e elucidar a problemática do objeto de estudo. Para Boccato (2006, p. 266), o levantamento bibliográfico permite uma análise crítica dos documentos publicados sobre o tema a ser pesquisado, com o objetivo de informar, desenvolver o conhecimento e contribuir com a realização da pesquisa.

Sob esse prisma, a segunda etapa deste estudo consiste na pesquisa empírica. Nessa fase, buscou-se apresentar, para a coleta de dados, questionários on-line aplicados para quinze docentes que atuam na modalidade a distância nos cursos técnicos de nível médio pelo Centro de Educação, Trabalho e Tecnologia (CETT), da Universidade Federal de Goiás (UFG), nos eixos tecnológicos Gestão e Negócios; Turismo, Hospitalidade e Lazer; Segurança; Recursos Naturais; Informação e Comunicação; Desenvolvimento Educacional e Social. Trata-se, portanto, de um estudo realizado para desvelar problemas identificados no contexto em que o pesquisador está inserido (Gil, 2010, p. 26).

Ainda na segunda etapa, apresenta-se a análise dos dados coletados conforme quatro temáticas preestabelecidas, sendo elas:

- I. Perfil e análise do processo formativo dos participantes da pesquisa;
- II. Docência em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA): em foco a plataforma Moodle;
- III. Processos pedagógicos mediados pela tecnologia;
- IV. A docência na EPT no contexto da educação a distância e a formação humana.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, pois o foco da análise não está na representatividade numérica, mas na compreensão da problemática em investigação. De acordo com Minayo (2007, p. 34), entre as características da pesquisa qualitativa, destacam-se:

[...] objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

Conforme Marconi e Lakatos (2011, p. 271), o estudo qualitativo é caracterizado pelo desenvolvimento numa situação natural, apresentando uma riqueza de dados descritivos. Possui um plano aberto e flexível, e aborda a realidade

de forma complexa e contextualizada. Compreende-se que a abordagem qualitativa oferece maiores possibilidades para explorar as respostas aos objetivos estabelecidos no estudo, utilizando diversas técnicas de coleta de dados com os participantes da pesquisa.

Neste contexto, a análise documental ganha destaque, pois permite o acesso a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: projetos pedagógicos, decretos de lei, resolução, entre outros. Destarte, foram analisados, conforme o quadro abaixo, documentos institucionais referentes à modalidade EaD no contexto da EPT, sobretudo no que tange ao atendimento do que se estabelece na LDB nº 9.394/96.

Quadro 1 – Descrição dos procedimentos utilizados na produção de dados - Análise documental

Procedimento	Documento	Ano de promulgação
Decreto nº 7.566	Art. 1º Em cada uma das capitais dos Estados da República o Governo Federal manterá, por intermédio do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio uma Escola de Aprendizes Artífices, destinada ao ensino profissional primário e gratuito. Parágrafo único [sic] (Brasil, 1909).	23 de setembro de 1909
Decreto nº 18.890	Art. 1º O ensino secundário oficialmente reconhecido será ministrado no Colégio Pedro II e em estabelecimentos sob regime de inspeção oficial (Brasil, 1931).	18 de abril de 1931
Decreto nº 21.214	Art. 1º O ensino secundário, oficialmente reconhecido, será ministrado no Colégio Pedro II e em estabelecimentos sob o regime de inspeção oficial (Brasil, 1932).	4 de abril de 1932
Decreto-Lei nº 4.244	Lei Orgânica do Ensino Secundário. (Brasil. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942).	9 de abril de 1942
Decreto-Lei nº 4.073	Lei Orgânica do Ensino Industrial definiu que o ensino industrial será ministrado em dois ciclos: o primeiro ciclo abrange o ensino industrial básico, o ensino de mestria, o ensino artesanal e a aprendizagem; o segundo ciclo compreende o ensino técnico e o ensino pedagógico (Brasil, 1942).	30 de janeiro de 1942
Decreto-Lei nº 6.141	Esta lei estabelece as bases de organização e de regime do ensino comercial, que é o ramo de ensino de segundo grau (Brasil, 1943).	28 de dezembro de 1943
Decreto-Lei nº 9.613	Art. 1º Esta lei estabelece as bases de organização e de regime do ensino agrícola, que é o ramo do ensino até o segundo grau, destinado essencialmente à preparação profissional dos	20 de agosto de 1946

	trabalhadores da agricultura (Brasil, 1946).	
Lei nº 4.024, Art. 2º	Diretrizes e Bases da Educação Nacional	20 dezembro de 1961
Decreto nº 50.370	Dispõe sobre um programa de educação de base, e adota medidas necessárias à sua execução através de Escolas Radiofônicas nas áreas subdesenvolvidas (Brasil, 1961b).	21 março de 1961
Lei nº 5.692, capítulo IV, artigo 25	Ensino supletivo: os conteúdos podem ser “ministrados em classes ou mediante a utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos” (Brasil, 1971).	11 agosto de 1971
Lei nº 7.044	Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania (Brasil, 1982).	18 de outubro de 1982
Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, parágrafo 4º, do inciso IV, do artigo 32	Estabelece Educação para todos os níveis de ensino; ampliação do ensino a distância, como uma modalidade utilizada para “complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” (Brasil, 1996).	20 dezembro de 1996
Art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996	A EaD foi oficialmente incorporada na legislação educacional brasileira (Brasil, 1996).	20 dezembro de 1996
Decreto nº 2.208, §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	Art. 1º. A educação profissional tem por objetivos: IV – qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho (Brasil, 1997a).	17 de abril de 1997
	Art. 2º. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho (Brasil, 1996).	17 de abril de 1997
	Art. 3º. A educação profissional compreende os seguintes níveis: I – básico - destinado à qualificação e profissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; II – técnico - destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados e egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este decreto; III – tecnológico - correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica,	17 de abril de 1997

	destinados a egressos do ensino médio e técnico (Brasil, 1996).	
Lei nº 10.172, cap. 6	Aborda a educação a distância e as Tecnologias Educacionais “como um meio auxiliar de indiscutível eficácia” para enfrentar “os déficits educativos e as desigualdades regionais” (Brasil, 2001).	9 janeiro de 2001
Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001 da Lei nº 9.394, de 1996	As instituições de ensino superior do Sistema Federal de ensino poderão introduzir a oferta de disciplinas que, em todo ou em parte, utilizem método não presencial (Brasil, 2001).	18 de outubro de 2001
Decreto nº 2.208/1997 foi revogado por meio do Decreto nº 5.154/2004	Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências: permite a retomada da integração curricular entre o ensino médio e o ensino técnico (Brasil, 2004).	23 de julho de 2004
Portaria nº 4.059 em consonância com a Lei nº 9.394, de 1996	Estabelece que as instituições de nível superior poderão ofertar em sua grade curricular disciplinas semipresenciais (Brasil, 2004a).	10 de dezembro de 2004
Decreto nº 5.622	Regulamentação da EaD: [...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e Tecnologias da Informação e Comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (Brasil, 2005).	19 dezembro de 2005
Decreto presidencial nº 5.800	Apresenta os objetivos do sistema e dentre eles está a necessidade de “estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância (Brasil, 2006).	8 de junho de 2006
Com a Lei nº 11.502	Atribui-se à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) a responsabilidade de subsidiar o MEC na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica (Brasil, 2007a).	11 de julho de 2007
A Lei nº 12.056, Art. 62, §2º	A formação continuada e a capacitação de profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. Ainda no mesmo artigo, §3º, A formação inicial de professores de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso dos recursos e tecnologias de educação a distância (Brasil, 2009).	13 de outubro de 2009
Lei nº 13.415	Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional,	16 de fevereiro de 2017

	e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (Brasil, 2017a).	
Art. 3º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:	“Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional (Brasil, 2017a).	16 de fevereiro de 2017
Decreto nº 9.057, Regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394.	Considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos (Brasil, 2017b).	25 de maio de 2017
Decreto nº 9.057, Art. 42 da Lei nº 9.394/96, Capítulo III	Art. 42. As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade (Brasil, 2017b).	25 de maio de 2017
Lei nº 13.415	Estabelece a Reforma do Ensino Médio, que constitui-se por meio de um conjunto de novas diretrizes para o ensino médio implementado com o objetivo de flexibilizar o conteúdo que será ensinado aos alunos, alterando, portanto, a distribuição dos conteúdos disciplinares no curso dos três anos do ciclo (Brasil, 2017b).	16 de fevereiro de 2017
Resolução CNE/CEB nº 3/2018	A formação geral básica do Ensino Médio está composta por competências e habilidades, previstas na Base Nacional	21 de novembro de 2018

	Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018b).	
A Portaria nº 1.428	Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior – IES, de disciplinas na modalidade à distância em cursos de graduação presencial (Brasil, 2018).	28 de dezembro de 2018
Lei nº 14.113	Art. 1º Fica instituído, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) (Brasil, 2020).	25 de dezembro de 2020
Portaria nº 1.038	Permanência do ensino remoto enquanto durasse a situação pandêmica (Brasil, Ministério da Educação, 2020a).	7 de dezembro de 2020. (MEC)
Lei nº 20.976, de 30 de março de 2021	Cria e denomina as escolas do Futuro do Estado de Goiás – EFGs e os Colégios Tecnológicos do Estado de Goiás – COTECs e dá outras providências. (Goiás, 2021a).	30 de março de 2021
Art. 14 da Lei nº 9.394	Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (Brasil, 1996).	20 de dezembro de 1996
Portaria nº 3833	Dispõe sobre a criação, estrutura e atuação do Centro de Educação, Trabalho e Tecnologia da Universidade Federal de Goiás - CETT/UFG [...]. (Goiás, 2021).	6 de dezembro de 2021

Fonte: elaborado pela autora (2023).

De acordo com Lüdke e André (1986), os documentos representam uma fonte natural de informação, e não somente uma fonte de informação contextualizada, mas informações num determinado contexto, equipando informações sobre esse mesmo contexto. Considera-se que a Educação a Distância (EaD) não seja recente no Brasil, mas, somente a partir da década de 1990, ela teve mais relevância social como uma modalidade educacional, pois foi regulamentada por documentos legais e por incentivo a projetos de formação inicial e continuada em EaD, através da Secretaria de Educação a Distância (Seed/MEC) – criada em 1995, tendo como uma das principais ações o incentivo a projetos de formação inicial e continuada em EaD.

Ademais, o presente estudo também se enquadra como pesquisa exploratória, pois tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito ou construindo hipóteses, conforme mencionado por Gil (2010, p. 27). Sob esse prisma, o percurso metodológico visa proporcionar maior familiaridade com o problema e compreender e construir hipóteses, envolvendo: análise documental;

levantamento bibliográfico; aplicação de questionário para profissionais docentes que atuam nos cursos técnicos de nível médio na modalidade EaD, ofertados pelo Centro de Educação, Trabalho e Tecnologia (CETT). Com isso, reconhece-se a necessidade de uma ampla discussão sobre a docência na educação profissional e tecnológica no âmbito da educação a distância.

3.2 O *LOCUS* DA PESQUISA E OS PARTICIPANTES

A pesquisa tem como *locus* o Centro de Educação, Trabalho e Tecnologia da Universidade Federal de Goiás (CETT), criado por meio da Portaria nº 3.833, de 6 de dezembro de 2021, no âmbito da Secretaria de Estado da Retomada – SER (Lei Estadual nº 20.796, de 30 de março de 2021). Conforme o documento, o CETT tem como atribuição: propor, negociar e executar projetos de educação profissional tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino, com ênfase na EaD. Todas as unidades acadêmicas vinculadas ao CETT/UFG devem possuir um conselho diretor, conforme preconiza o Art. 14, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – com funções consultiva, fiscal e mobilizadora.

De acordo com as informações disponíveis no *site* institucional do CETT/UFG, o centro constitui-se como projeto de pesquisa, extensão e desenvolvimento tecnológico da Universidade Federal de Goiás (UFG), com vistas a colaborar para o fortalecimento e o desenvolvimento de soluções para a Educação Profissional Tecnológica (EPT) no Estado de Goiás. Atua, portanto, como órgão de gestão, planejamento, organização, coordenação, integração e avaliação das unidades de ensino de educação profissional e tecnológica do estado. O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Centro de Educação, Trabalho e Tecnologia - CETT-UFG (2021-2025) prevê que a formação ofertada tenha como intento a formação de sujeitos que:

Ampliem seu processo educacional, cultural e de qualificação profissional para inserção social e no campo de trabalho; Tenham a sua cidadania expandida por meio da formação profissional e do trabalho; Compreendam, a partir do acesso aos instrumentos teórico-metodológicos, os princípios que regem sua atuação profissional; ▪ Construam uma consciência crítica e reflexiva sobre a sociedade e sobre os processos de trabalho em sua totalidade; Fortaleçam a sua autonomia para controle do próprio trabalho e da profissionalização; Se integrem socialmente, contribuam e sejam partícipes da comunidade em que estão inseridos; ▪ Compreendam e possam transformar a realidade em que vivem (Universidade Federal de Goiás, 2021, p. 24-25).

A esse respeito, entende-se que, para alcançar os objetivos vislumbrados, o projeto educativo do CETT carece de um projeto que se posicione em contraposição à perspectiva de uma Educação Profissional e Tecnológica rendida aos ditames hegemônicos da lógica social do capital. Isso implica, pois, a busca pelos princípios da formação para a emancipação, voltada à expansão da cidadania, ao desenvolvimento dos sujeitos e à qualificação para o trabalho.

Na Rede Estadual de Ensino de Goiás, a Educação Profissional Tecnológica atual está organizada em dois campos, sendo: os Colégios Tecnológicos do Estado de Goiás (COTECs), os quais denotam finalidades voltadas, sobretudo, ao desenvolvimento regional; e as Escolas do Futuro de Goiás (EFGs), que reúnem o propósito de desenvolvimento tecnológico e de ambiente de inovação, fomento cultural e pensamento artístico.

O Centro de Educação, Trabalho e Tecnologia (CETT), um órgão vinculado à Universidade Federal de Goiás, destaca-se como um centro de pesquisa e extensão voltado para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Sua criação foi direcionada à realização de projetos que se alinham ao Plano de Desenvolvimento da UFG (2018-2022), com ênfase na colaboração com entidades públicas, universidades e instituições científicas, culturais e educacionais, tanto no âmbito nacional quanto internacional. O foco principal está na busca por soluções inovadoras para o ensino e a gestão da EPT.

De acordo com o PDI do CETT, na rede estadual de ensino, os cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, visam:

Qualificação Profissional Técnica de Nível Médio: São cursos que se integram à organização curricular de uma Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio (curso técnico) compondo o respectivo itinerário formativo aprovado pelo sistema de ensino. Também chamados de unidades ou módulos, correspondem a saídas intermediárias do plano curricular com carga horária mínima de 20% do previsto para a respectiva habilitação. São destinados a propiciar o desenvolvimento de competências básicas ao exercício de uma ou mais ocupações reconhecidas no mercado de trabalho. (Universidade Federal de Goiás, 2021, p. 59).

Conjuntamente,

Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio são cursos que preparam para o exercício profissional em função reconhecida pelo mercado de trabalho e prevista na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) a partir do desenvolvimento de saberes e competências profissionais fundamentados em bases científicas e tecnológicas. Proporcionam o desenvolvimento da capacidade de aprender e aplicar novas técnicas e tecnologias na atuação profissional e alcançar os processos de melhoria contínua nos setores de produção e serviços. (Universidade Federal de Goiás, 2021, p. 59).

O CETT/UFG, fruto da parceria entre a UFG e o estado de Goiás, assume um papel fundamental como órgão de gestão para as unidades de ensino de educação profissional e tecnológica (Goiás, 2018). Suas atribuições abrangem:

- I. Elaboração de um Plano de Desenvolvimento e Gestão, similar a um Plano de Desenvolvimento Institucional, para o período de vigência do convênio. Este plano inclui princípios, finalidades, diretrizes institucionais, organização pedagógica e administrativa, cursos ofertados, definição do quadro de profissionais administrativos e do magistério, características das unidades de ensino, contexto e infraestrutura, plano de ação e mecanismos de avaliação;
- II. Estabelecimento de diretrizes para a gestão pedagógica, curricular e escolar, incluindo a construção e implementação de um projeto educativo comum, bem como a condução de diagnósticos, planejamento, orientação e acompanhamento dos processos de gestão dentro das escolas;
- III. Desenvolvimento do quadro de profissionais: recrutamento, seleção, contratação, formação, regulamentação, credenciamento e avaliação dos profissionais;
- IV. Diretrizes para inclusão e atendimento educacional dos estudantes considerados público-alvo da educação especial que são aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação;
- V. Regularização do funcionamento das escolas – acompanhamento, supervisão e avaliação das condições de funcionamento das escolas.
- VI. Regularização dos atos pedagógicos e acompanhamento dos processos de solicitação de autorização de cursos junto ao Conselho Estadual de Educação;
- VII. Gestão de matrículas; realizar o chamamento público de matrículas; fazer a gestão e zelar pela regularidade do processo; acompanhamento das solicitações de abertura de turmas com base na demanda;
- VIII. Gestão do Sistema de Informações informatizado para apoio do trabalho administrativo e pedagógico como forma de conferir padronização, integridade, rastreabilidade e celeridade aos registros acadêmicos dos estudantes; permitir transparência e acesso aos dados; zelar pela segurança dos dados; permitir acompanhamento e avaliação do trabalho dos cursos, escolas e da rede de ensino;
- IX. Gestão documental: organização da produção, gerenciamento, manutenção e destinação de documentos (Universidade Federal de Goiás, PDI, 2018, p. 10-11).

O projeto educativo delineado pelo CETT/UFG para a Educação Profissional e Tecnológica na rede pública estadual de Goiás destaca metas voltadas para a ampliação do ensino em modalidades presenciais, on-line e a distância, objetivando a permanência e o sucesso dos alunos; envolve a criação de ambientes de inovação, pesquisa e serviços especializados, visando à geração de oportunidades educacionais, empregabilidade, renda e desenvolvimento cultural. A estrutura administrativa do CETT/UFG é delineada como uma rede de ensino, composta por uma estrutura central, alinhada às finalidades do projeto educativo, e mantém uma relação de diálogo estreito com as unidades de ensino. Estas unidades, denominadas Colégios Tecnológicos do Estado de Goiás (COTECs), foram estabelecidas pela

Secretaria de Estado da Retomada – SER (de acordo com a Lei Estadual nº 20.796, de 30 de março de 2021), tendo como principal foco o desenvolvimento regional (Goiás, 2018).

De acordo com as diretrizes legais estabelecidas (Resolução CNE nº 01/2021; CEE/GO, Resolução nº 04/2015), o percurso de formação oferecida contempla cursos: capacitação profissional (40 a 60 horas), qualificação profissional (160 a 240 horas) e cursos técnicos (800 a 1.200 horas). Esses cursos são organizados em eixos de formação profissional distintos, estão alinhados com os propósitos e habilidades específicas da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e foram concebidos considerando as demandas identificadas no mercado de trabalho.

A estrutura direcionadora do currículo é expressa por meio de eixos tecnológicos, delineando objetivos de aprendizado, conteúdos e competências a serem adquiridos ao longo do processo educacional. No contexto da proposta de educação profissional e tecnológica para a rede pública estadual, a oferta se organiza em torno de eixos de formação, abrangendo áreas como: Ambiente e Saúde; Controle e Processos Industriais; Desenvolvimento Educacional e Social; Gestão e Negócios; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Produção Alimentícia; Produção Cultural e Design; Produção Industrial; Recursos Naturais; Segurança; e Turismo, Hospitalidade e Lazer (UFG, PDI, 2018, p. 28). Os desdobramentos referentes à oferta de cursos, trilhas formativas e metas específicas estão documentados nos planos dos cursos correspondentes. A elaboração das trilhas visa oferecer um caminho de aprendizado progressivo, promovendo aquisição de conhecimento e estimulando o interesse para a continuidade e o aprofundamento dos estudos.

O CETT tem como meta a expectativa de desenvolver um projeto educacional unificado para toda a rede de ensino, visando alinhar propósitos, identidades e metas. Reforça-se a importância de abordar a construção curricular de maneira direcionada, mas colaborativa, democrática e participativa, envolvendo os membros da rede estadual de educação profissional e tecnológica de Goiás. Na configuração de seu plano educacional, a seleção de um projeto alinhado aos princípios da educação emancipadora, visando ao crescimento da cidadania, ao progresso individual e à capacitação laboral, requer alinhar-se com abordagens didático-pedagógicas coerentes. A integração entre teoria e prática, preconizada na Resolução nº 04/2015 do CEE/GO, demanda a superação da histórica dicotomia entre teoria e prática. Isso implica repensar o processo de ensino-aprendizagem, articulando as dimensões

intelectual e instrumental do conhecimento, visando à criação de aprendizagens baseadas em uma abordagem reflexiva e crítica, na qual a ação esteja alinhada a processos de compreensão e análise, conforme discutido por Kuenzer (2002a).

A articulação entre objetivos, meios e condições no processo de ensino-aprendizagem requer uma conexão intrínseca entre recursos pedagógicos e os propósitos sociopolíticos (Libâneo, 2002). Indagações fundamentais, como: o que se deve ensinar? De que forma o ensino deve ser conduzido? Com que propósito ensinar? Em que contexto deve ocorrer o ensino? são fonte de elementos basilares no processo de ensino, abrangendo a definição de planejamento, objetivos, conteúdos, abordagens pedagógicas e avaliação (Martins, 2006). Elas precisam ser direcionadas pelo panorama mais abrangente do projeto educacional e pelo planejamento global das instituições educacionais.

As Escolas do Futuro do Estado de Goiás (EFGs) representam uma iniciativa do Governo de Goiás, oferecendo ensino de alta qualidade e gratuito para jovens do Ensino Médio, Superior, assim como para indivíduos em busca de reinserção profissional ou com interesse em empreendedorismo. Essas escolas são estabelecidas pela legislação nº 20.976/2021, cuja operacionalização ocorre por meio de um convênio entre a Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação (SECTI), a Universidade Federal de Goiás (UFG) e a Fundação de Apoio à Pesquisa (FUNAPE). As Escolas do Futuro do Estado de Goiás (EFGs) oferecem parte da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do Estado, conforme delineado na Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Os objetivos das EFGs incluem: Elevar o patamar educacional, científico e tecnológico no Estado de Goiás; Preparar os indivíduos para exercer profissões do futuro e tecnológicas; Incrementar oportunidades de emprego e empreendedorismo; Reduzir as desigualdades sociais e atender às demandas dos avanços tecnológicos na produção (Goiás, 2018).

Conforme previsto na LDB, as Escolas do Futuro do Estado de Goiás (EFGs) oferecem uma parcela da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do Estado, com o objetivo de preparar os indivíduos para ocupar profissões voltadas à tecnologia, capacitando-os para integrar o mundo do trabalho e participar ativamente na sociedade. Essas escolas oferecem programas de capacitação, qualificação profissional, cursos técnicos de nível médio e ensino superior tecnológico. Os cursos são disponibilizados em três eixos tecnológicos: Produção Cultural e Design,

Informação e Comunicação, Gestão e Negócios, ofertados nas modalidades presencial, on-line e EaD. Os programas de formação profissional e tecnológica são disponibilizados em modalidades presenciais, on-line, Ensino a Distância (EaD) e por meio de Cursos On-line Abertos e MOOCs (Massive Online Open Courses). Esses programas se dividem nas seguintes categorias: Capacitação/Atualização, com duração aproximada de dois meses; Qualificação Profissional, com duração de cerca de cinco meses; Técnico de Nível Médio, que tem duração aproximada de dois anos; e Superior de Tecnologia, com duração de aproximadamente três anos (Goiás, 2018, p. 35).

Os participantes da pesquisa são docentes que atuam nos cursos técnicos de nível médio a distância da Rede Pública Estadual de Educação Profissional e Tecnológica do Estado de Goiás, ofertados pela Secretaria da Retomada, através do CETT. Os envolvidos foram previamente esclarecidos acerca dos objetivos e da metodologia da pesquisa; dos possíveis riscos e benefícios individuais e coletivos; da divulgação dos resultados e das normativas que nortearão a pesquisa; do direito à privacidade e à liberdade; da prevenção de incidentes e da garantia de assistência indenizatória em casos de danos materiais ou morais.

O recrutamento dos participantes aconteceu após levantamento dos profissionais que atuam como professores nos cursos técnicos de nível médio na modalidade a distância no CETT (Centro de Educação, Trabalho e Tecnologia). Então, a pesquisadora fez um primeiro contato com o coordenador dos cursos para que lhe fosse apresentada previamente a pesquisa, bem como seus objetivos e métodos, agendando um primeiro contato dela com os professores.

No formulário encaminhado via e-mail, foi esclarecido aos participantes sobre a importância da pesquisa, os objetivos, resultados esperados, além dos riscos e benefícios de sua participação. O questionário contou com 23 perguntas, sendo 11 objetivas e 12 subjetivas. O questionário foi desenvolvido com base no referencial teórico e com o objetivo específico de identificar o perfil de formação dos professores, sua atuação como docente da EPT no contexto da EaD, suas percepções sobre o trabalho em ambientes virtuais de aprendizagem e as implicações sobre as práticas pedagógicas e a formação humana.

3.3 ESTUDO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste tópico, será apresentada a análise dos dados obtidos por meio do questionário on-line, de acordo com as temáticas predeterminadas. Esses temas incluem: perfil e análise do processo de formação dos participantes da pesquisa, docência em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) com ênfase na plataforma Moodle, processos pedagógicos mediados pela tecnologia, docência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no contexto da educação a distância e formação humana.

3.3.1 Perfil e análise do processo formativo dos participantes da pesquisa

A EaD pode ser compreendida como uma modalidade não tradicional, relacionada com a era industrial e tecnológica, submergindo distintas formas de ensino-aprendizagem, adotando, para tanto, o uso de métodos, técnicas e recursos encontrados à disposição da sociedade (Belloni, 2009). Nesse sentido, a EaD insurge como alternativa que pode contribuir com as instituições de ensino na aceção de políticas sociais que a educação formal e presencial não tem abarcado.

Nas palavras da autora:

A distância indica separação física do professor e do aluno. Não exclui o contato direto dos alunos entre si ou do aluno com os profissionais que possam apoiá-lo no processo de aprendizagem. Ter ou não ter momentos de presencialidade é uma opção estratégica que pode ser prevista em plano ou projeto pedagógico; reconhece a capacidade do estudante de construir o seu caminho, seu conhecimento por ele mesmo, de se tornar autônomo, ator e autor de suas práticas e reflexões; a EaD deve oferecer suportes e estruturar um sistema que viabilize e incentive a autonomia dos alunos nos processos de aprendizagem. Isto acontece por meio do tratamento dado aos conteúdos e formas de expressão mediatizados pelos materiais didáticos, meios tecnológicos, sistemas de tutoria e avaliação; os meios de comunicação rompem com as barreiras da distância geográfica. No entanto, há de se levar em conta o perfil do público usuário do curso, na escolha da tecnologia mais adequada; o aluno não é um mero receptor de informações e mensagens. Apesar da distância, deve-se estabelecer relações de diálogo, criativas, críticas e participativas (Belloni, 2009, p. 6).

Com essa perspectiva, Belloni (2009) enfatiza que a proposta de educação a distância, numa visão contra-hegemônica, consiste em trabalhar para garantir a democratização do acesso à formação humana e tecnológica, sem desconsiderar o fato de que a democratização não advém apenas da entrada nas instituições de ensino. Se a esta população forem ofertados apenas cursos de baixa qualidade que não correspondem à finalidade de formar cidadãos críticos e profissionais, mantém-se, portanto, a lógica dual e segregadora de exclusão da classe trabalhadora. Dessa forma, a democratização do acesso à educação incide na

Busca de ações que contribuam para a expansão, articuladas à melhoria das condições de oferta. Ou seja, é preciso expandir as matrículas e, ao mesmo tempo, otimizar a capacidade instalada, contratar novos professores, melhorar a infraestrutura das instituições, entre outros (Dourado, 2008, p. 911).

Na educação a distância, também se faz necessário que a formação dos professores seja tomada como elemento indispensável para a qualificação dos processos educativos formativos, pois a docência na EaD pressupõe um “trabalho especializado e recursos humanos formados especialmente para esse tipo de atendimento” (Alonso, 2010, p. 1327). No entanto, para que a educação a distância aconteça, são imprescindíveis profissionais capacitados para atender a essa demanda. Conforme ressalta Toschi (2004, p. 97):

Cabe às instituições definir e agir, conforme seus pressupostos, concepções e objetivos sociais. O importante é ter claro que em educação não há neutralidade e na EaD isso fica muito mais evidenciado. Assim, a formação e atuação docente ganha relevo, pois implicará diretamente no planejamento e no desenvolvimento das ações pedagógicas.

Com esse entendimento, professor na EaD constitui-se como aquele que ministra a aula e/ou produz o material de forma síncrona ou assíncrona. As atividades síncronas são aquelas que ocorrem em tempo real, por exemplo, um chat ou uma teleaula ao vivo. Já as assíncronas são as que não ocorrem em tempo real, por exemplo, o envio de um e-mail, fórum, que tem resposta depois de certo tempo.

Contudo, como se pode perceber nesse contexto, o contato do docente com o estudante pode ficar limitado, pois, no máximo, ele pode responder às perguntas que chegam via internet, pelo telefone, aplicativos ou chats se suas aulas forem transmitidas simultaneamente. Tal organização exige, portanto, o compromisso de consolidar práticas educativas que tenham como premissa desenvolver uma educação humana, crítica e emancipatória. Ou seja, para além dos discursos legais ou do estabelecimento de princípios na perspectiva da democratização do acesso à educação, é preciso que se estabeleçam projetos que busquem romper padrões normativos e práticas pedagógicas homogeneizadoras.

Na concepção de Barreto (2001), não é apropriado nomear o profissional da EaD que atua na docência utilizando termos como preceptor, orientador ou qualquer outro nome semelhante. Esse profissional precisa ser nomeado de professor, pois outras nomenclaturas desvalorizam a profissão docente. A desvalorização é motivada pela intenção de redução salarial, resultando na precarização da carreira de magistério. Para o autor, a EaD, numa perspectiva contra-hegemônica, precisa ter um

projeto político-pedagógico visando formar um futuro profissional capacitado para atuar na transformação da realidade, considerando as vicissitudes de seu tempo. Daí a importância de docentes capacitados para atuar na docência em cursos de educação profissional e tecnológica de nível médio ofertados na modalidade de educação a distância. Em razão dessa necessidade diante da política de formação de professores da educação básica e seus desdobramentos, entende-se, a partir dos dados coletados, a razão de a maioria dos professores pesquisados ter formação inicial em cursos de bacharelado. Por conseguinte, esses professores desconhecem conhecimentos teórico/epistemológicos sobre os processos de ensino-aprendizagem no âmbito da educação profissional e tecnológica numa perceptiva contra-hegemônica.

Essa problemática constitui-se como um dos pontos realçados pelos dados coletados com a aplicação dos questionários, tendo em vista que, na Questão 4, ao indagar os professores dos cursos técnicos da modalidade à distância sobre sua formação acadêmica para docência, apenas 01 participante afirmou ter concluído curso de licenciatura que habilita para o magistério na educação básica. Os demais são todos formados em cursos de bacharelado e tecnólogo de nível superior. Segundo Gatti e Barreto (2009), embora os bacharéis possam ter experiências significativas em suas áreas de atuação ou um sólido conhecimento teórico, geralmente demonstram certo desconhecimento científico sobre o processo pedagógico, incluindo o ensino-aprendizagem.

Ademais, significativo contingente de participantes sinalizou ter feito curso de pós-graduação na área da educação. Vale salientar que a maior parte, 90% dos participantes, afirma ter menos de dois anos de experiência como docentes em cursos profissionais de nível médio na educação a distância. Observa-se, ainda, que apenas três participantes afirmaram ter feito cursos livres de formação específica em EaD. Na visão de Maués (2009), o professor formado que atua na EaD precisa de uma formação qualificada, mas o que comumente se verifica são profissionais buscando cursos aligeirados com ênfase na prática em detrimento da teoria.

A esse respeito, importa considerar que, segundo Libâneo (2004), para ser professor, não basta o domínio do conteúdo técnico, havendo, pois, a necessidade de

Saber transformar as bases da ciência da matéria que leciona. Isso significa que para ensinar uma matéria não basta dominar os conteúdos ou ter domínio da prática de ensino dessa matéria. Para que um professor transforme as bases da ciência e que é especialista, em matéria de ensino, e com isso oriente o ensino dessa matéria para a formação da personalidade do aluno é

preciso que ele tenha: a) formação na matéria que leciona; b) formação pedagógico-didática na qual se ligam os princípios gerais que regem as relações entre o ensino e a aprendizagem com problemas específicos do ensino de determinada matéria (Libâneo, 2004, p. 11).

Entre outras questões, reconhece-se que a formação se faz como processo vivo, ativo e não passivo, sendo ela um evento protagonizado por todos os participantes. Irrrompe-se a ideia de que os alunos apenas “assistem as aulas”, há vista que os estudantes são também construtores da aula. A docência não se constitui com a operacionalização de técnicas, de modo neutro ou estático. Em vez disso, ela constitui-se dotada de notória grandeza política, formativa e permeada de valores, anseios e saberes sempre mutáveis e dinâmicos. Com efeito, o ato de lecionar visa promover a transformação da realidade dos indivíduos, que frequentemente enfrentam opressão e exploração em sua condição social. Essa transformação ocorre por meio de uma prática educativa, democrática, para a emancipação dos sujeitos.

Segundo Isaia (2006), um dos grandes desafios da docência na educação a distância é superar a prática da transmissão mecânica e fragmentada de conhecimentos científicos e profissionais. Para a autora, mais importante do que o conteúdo da aula em si é que os docentes respeitem, conheçam e compreendam o percurso lógico de construção do saber do aluno. Nesses termos, a aula deverá possibilitar ao aluno uma compreensão genuína de seu campo de atuação, tornando-o capaz de aplicar conhecimentos e desenvolver habilidades e saberes a situações novas e imprevisíveis no decurso de sua jornada profissional.

Na condição de “saber fazer bem”, a docência, em sentido amplo, ou seja, na articulação das dimensões técnica, estética, sensível, política e ética, demanda uma interlocução complexa e dialógica, não apenas entre docentes, mas também entre docentes e discentes (Rios, 2008). Nesse sentido, o docente poderá reconhecer e entender a intencionalidade de sua contribuição para a formação intersubjetiva de outros sujeitos, neste caso os estudantes, meta a ser considerada durante a sua formação e, em seguida, exteriorizada no âmbito da docência.

Para tanto, faz-se necessária a formação pedagógica inicial e continuada dos docentes da EPT no campo da educação a distância para atender aos novos desafios de formação profissional, objetivando estabelecer novas relações de ensino e de aprendizagem, reconhecendo o ato de ensinar como produção de conhecimento e não apenas gesto de memorização e reprodução. Isso porque, segundo Cunha (2007), quando não houver uma formação pedagógica do professor centrada na

elaboração de novas perspectivas, esse acaba por reproduzir a ação pedagógica de seus mestres, formando, assim, um ciclo de repetição em que o exercício de novas competências acaba sendo denegado, prevalecendo o padrão pedagógico tradicional de ensinar. Assim, ao se privilegiar a fragmentação dos saberes, pode-se “esvaziar o encanto e o prazer de aprender ao separar ser e saber (consequência da dicotomia cartesiana sujeito-objeto)” (Santos, 2007, p. 56).

Sob esse prisma, observou-se que, comumente, os docentes da EPT, participantes da pesquisa, demonstraram que, apesar de atuarem como tutores na EaD, utilizando suas formações específicas, enxergam-se como professores. Por possuírem experiência como tutores, nesse contexto, mesmo sem licenciatura, assumem a identidade docente durante o exercício de sua função.

Nesse contexto, parte dos participantes não assume sua identidade docente e a compreende como meio de complementar a remuneração salarial. Essa realidade pode ser vinculada ao baixo prestígio social remetido ao magistério, visto que o título isolado de professor não tem o mesmo prestígio social.

Compreende-se que a educação a distância não significa educação ausente, “mas sim é uma ação educativa na qual professores e estudantes não precisam estar no mesmo espaço geográfico, nem precisam estar no espaço virtual definido para ser a sala de aula virtual”, visto que a sala de aula virtual é organizada em cursos a distância de forma análoga a uma sala de aula comum, para cursos presenciais (Toschi, 2011, p. 3).

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem podem ter como proposta, assim como outras salas de aula, a promoção de uma formação, comprometida com a emancipação humana e a transformação social. Nesse sentido, a docência, sobretudo na educação profissional, deve assumir como princípio a defesa de um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma sociedade democrática, justa, inclusiva, visando à valorização da vida humana.

Esta proposta de formação implica, portanto, a construção da identidade do professor para a gestão das situações de aprendizagens multimidiáticas desenvolvidas no espaço virtual, fundamentando o seu perfil em diferentes saberes que incluem a comunicação e a interação, entre outras. Para Moura, Garcia e Ramos (2007), uma atuação profissional com competência técnica e compromisso ético é balizada pelas transformações sociais, políticas e culturais necessárias para a construção de uma sociedade justa e igualitária.

De forma mais detalhada, os cursos técnicos de nível médio na modalidade EaD ofertados pelo Centro de Educação, Trabalho e Tecnologia (CETT) são estruturados em componentes com duração de 30, 50 e 60 horas. Esses cursos utilizam um sistema de gerenciamento que permite organizar e administrar as atividades e recursos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem.

Conforme Hahn (2008), os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) são definidos como softwares que possibilitam a criação, organização e gerenciamento de cursos por meio da Internet. O termo AVA é utilizado para caracterizar a utilização de recursos digitais de comunicação para facilitar a mediação da aprendizagem (Valentini; Soares, 2005).

Na definição de Behar e Leite (2005, p. 2):

[...] a expressão Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é entendida como um espaço na Internet formado pelos sujeitos, suas interações e as formas de comunicação que se estabelecem através de uma plataforma de software (infraestrutura tecnológica composta pelas funcionalidades e interface gráfica), tendo como foco principal a aprendizagem.

Em um ambiente virtual de aprendizagem, a interação ocorre por meio da interface gráfica. Assim, Valentini e Soares (2005) ressaltam que, no AVA, o aspecto mais relevante não é apenas a interface em si, mas o que os participantes realizam por meio dessa interface. Portanto, é de suma importância estruturar um plano pedagógico elaborado para sustentar esse ambiente, tornando-o um espaço de construção do conhecimento, no qual os indivíduos sejam sujeitos ativos e coautores do processo de aprendizagem. “O conjunto de atividades, estratégias e intervenções que levam os interagentes a construir e a se transformar juntos é o que há de mais específico nos AVAs de aprendizagem” (Valentini; Soares, 2005, p. 19).

A atividade docente em ambientes virtuais de aprendizagem exige mediação pedagógica, que compreende a postura e o comportamento do professor como um facilitador ou motivador da aprendizagem. Nesse sentido, envolve práticas como o diálogo, a troca de experiências, debate, criação de situações desafiadoras e resolução de problemas no contexto da realidade do discente. Para tanto, deve ser estruturado de maneira a viabilizar a construção de conceitos por meio da interação entre alunos, professores e o objeto de conhecimento, promovendo condições, abordagens e atividades de aprendizagem para estimular o aluno à reflexão e aos desafios para o educando.

Paulo Freire (2006a) desvela aspectos docentes mediadores, entre os quais se destacam:

[...] ensinar não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm que ser com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando, como sujeito de aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar (Freire, 2006, p. 134).

Nesse sentido, cabe ao professor incentivar e desenvolver relações que estimulem o estudante, fornecendo condições para aprender a pensar de forma autônoma. Para tanto, a construção da autonomia do aluno na modalidade de ensino a distância (EaD) depende de uma mediação que consista em desenvolver habilidades que permitam aos alunos gerir sua própria aprendizagem, envolvendo capacidade de pesquisa, reflexão crítica, comprometimento com a instituição educacional e com sua formação (Moran, 2011).

As tecnologias de comunicação utilizadas em ambientes virtuais de aprendizagem, como o Moodle, proporcionam uma ampla gama de linguagens que favorecem a aprendizagem. Assim, as linguagens oral, escrita, audiovisual e multimídia estão presentes de forma a facilitar o processo de aprendizagem, tornando-o mais integrador e colaborativo. A sigla Moodle, que significa "Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment", refere-se a um software livre que auxilia no processo de aprendizagem dos alunos. É um ambiente virtual de aprendizagem que possibilita a interação entre alunos e professores, fora do ambiente educacional tradicional. O Moodle possui um potencial significativo para apoiar o desenvolvimento de uma abordagem de ensino e aprendizagem diferenciada em relação ao modelo tradicional. Ele oferece recursos interativos, colaborativos e promove um ambiente de diálogo e problematização.

Nesse novo contexto, o emprego das ferramentas tecnológicas tornou-se parte integrante do cotidiano do professor, sem substituir o papel do docente, mas, pelo contrário, o professor desempenha um papel crucial na construção de novos conhecimentos nesse cenário (Masetto, 2006).

Para Moran, Masetto e Behrens (2011, p. 13),

Educar é colaborar para que professores e alunos - nas escolas e organizações - transformem suas vidas em processos permanentes de aprendizagem. É ajudar os alunos na construção da sua identidade, do seu caminho pessoal e profissional do seu projeto de vida, no desenvolvimento das habilidades de compreensão, emoção e comunicação que lhes permitam

encontrar seus espaços pessoais, sociais e profissionais e tomar-se cidadãos realizados e produtivos.

Em ambientes virtuais de aprendizagem, também “[...] cada docente pode encontrar sua forma mais adequada de integrar as várias tecnologias e os muitos procedimentos metodológicos. Mas também é importante que amplie, que aprenda a dominar as formas de comunicação” (Moran; Masetto; Behrens, 2011, p. 32).

A docência na educação a distância implica reconhecer o trabalho didático como categoria dialética pertencente ao processo de ensino e aprendizagem com apoio das ferramentas digitais disponíveis em ambientes virtuais de aprendizagem. Diante desse cenário, o uso dos recursos tecnológicos como suportes para ampliar o processo de ensino e aprendizagem digital promove a interação, interatividade e inovação para a mediação nessa modalidade de ensino.

Todavia, os participantes da pesquisa revelam não ter amplo conhecimento das potencialidades e ferramentas que podem ser exploradas para enriquecer sua prática docente, ao mencionarem, em sua maioria, não possuir formação específica para atuar na EaD, e que não consideram suficientes seus conhecimentos sobre o uso pedagógico das TICs na docência em ambientes virtuais de aprendizagem. Para esta Questão 15, tivemos respostas como: “Não foi suficiente, pois a aprendizagem para a docência se efetiva na prática em si” (Participante B); “Não foi suficiente. Tudo muito superficial, faltou aprofundamento” (Participante E); “Não foi suficiente. Tendo em vista que fiz apenas cursos de curta duração on-line” (Participante F). A grosso modo, esses dados revelam que os professores reconhecem a necessidade de formação pedagógica continuada para o uso de TICs na docência em ambientes virtuais de aprendizagem.

Como foi revelado na Questão 15, a maioria dos participantes respondeu que a capacitação/formação não foi suficiente para instrumentalizar o uso das TICs para atuar como docente no AVA. Entende-se, portanto, que é necessário que os docentes aprofundem os conhecimentos sobre essa temática. Nesse sentido, a teoria de Vygotsky (1994), a partir da leitura de Rego (2013), destaca a importância do processo de mediação, no qual o ser humano é concebido como um ser social, construindo sua identidade por meio das interações com outros indivíduos e com o ambiente. Nessa perspectiva, ele desempenha, simultaneamente, o papel de produto e produtor dessas relações sociais em um contexto sócio-histórico. Portanto, o aprendizado é entendido como uma consequência direta das relações sociais estabelecidas pelos sujeitos.

Masetto (2006) caracteriza a mediação pedagógica na educação a distância como a postura e a conduta do professor que atua como um facilitador, estimulador ou motivador do processo de aprendizagem, assumindo a disposição de servir como uma conexão entre o aprendiz e seu processo de aprendizado.

As respostas dos participantes, ao serem indagados sobre quais seriam as principais ferramentas educacionais utilizadas no AVA, são mencionadas no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 – As principais ferramentas educacionais usadas no AVA

Participante A	Fóruns, questionários, vídeos, gamificação.
Participante B	Videoaulas, livros digitais, apresentações desenvolvidas pelo genially, links do YouTube, atividades on-line, reuniões virtuais.
Participante C	Canvas e Genially
Participante D	Genially, YouTube.
Participante E	Fórum de discussão, questionários, envio de tarefas.
Participante F	Fórum, mensagens, fale com professor.
Participante G	Vídeo aulas, livros digitais, Genially, links do YouTube, fórum de discussão
Participante H	Utilizo chats, videoaulas, fórum de discussão.
Participante I	Não respondeu
Participante J	Fórum, questionário, videoconferência...

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Os dados apresentados revelam que os participantes têm familiaridade com o uso de recursos tecnológicos limitados, pois as ferramentas listadas abreviam-se ao uso: fórum, chat, videoaula, games, YouTube. Contudo, existem outras ferramentas como ferramentas da Web e a Criação de Conteúdo em Colaboração, que possibilitam que o professor pense em estratégias didáticas de uso e não somente com o domínio técnico do recurso. À medida que a tecnologia proporciona amplas oportunidades de facilidade para os alunos, também demanda uma atenção aprimorada às alterações necessárias na prática docente. Devido à natureza virtual das salas de aula, sem a presença física de um professor, o que concede maior liberdade aos alunos, é essencial que haja uma mediação com suporte das ferramentas tecnológicas nesse processo de aprendizagem. Isso implica buscar métodos para incentivar e estimular o desejo de adquirir conhecimento. O emprego dos recursos tecnológicos e ferramentas digitais na Educação a Distância (EaD) desempenha um instrumento motivador no

aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem. A dinâmica particular desse ambiente virtual demanda a utilização de recursos tecnológicos que proporcionem diferentes caminhos para a aprendizagem e potencializem a interação entre alunos e professores.

De acordo com Peixoto (2016), ao separar o processo educacional em ambientes virtuais, é imperativo que o ensino a distância faça uso essencial de meios tecnológicos e comunicacionais, desempenhando um papel fundamental na organização das tarefas docentes e nas atividades dos alunos. No contexto do ensino on-line, a prática educacional se vale de recursos e ferramentas digitais para a transmissão de conteúdo e a execução das atividades propostas aos estudantes.

Fica notório, pois, que o uso repetitivo das ferramentas pedagógicas não favorece a qualidade da oferta do curso e os processos de ensino e aprendizagem conforme as demandas da diversidade humana. Tais dados permitem conjecturar, ainda, que a aplicação das ferramentas de forma padronizada pode estar relacionada a lacunas na formação dos docentes, sobretudo em relação aos elementos constitutivos na docência.

A utilização de ferramentas, como Kahoot no Moodle, possibilita a criação de quizzes e jogos educativos interativos, tornando a aprendizagem mais lúdica e colaborativa; o Padlet, que permite a criação de murais virtuais colaborativos, possibilita que os alunos compartilhem ideias, imagens e links de forma interativa; o Flipgrid, plataforma de vídeo interativa, pode ser incorporada ao Moodle para promover discussões em vídeo, permitindo que os alunos expressem suas opiniões de maneira visual; o Mentimeter, para criar enquetes e pesquisas interativas, permite engajamento dos alunos, fornecendo feedback em tempo real durante as aulas on-line; o Nearpod, que permite a criação de apresentações interativas e atividades colaborativas, oferece uma abordagem envolvente para a transferência de conteúdo, dentre outras, não é utilizado pelos docentes, que, na Questão 18 da pesquisa, não foi citado pelos participantes.

Na concepção de Nóvoa (2004), o docente, independentemente da modalidade de ensino, não pode se posicionar no senso comum, aparelhando a mesma aula diariamente, empregando as mesmas estratégias que observou seus próprios professores fazerem uso em outras épocas e realidades, não se empenhando na busca de metodologias capazes de auxiliar no processo de aprendizagem de seus alunos.

Segundo França (2009), o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) está na “dimensão” virtual, ou seja, é caracterizado por um sistema tecnológico, on-line, em que os cursos ministrados podem ficar no ar em um *síte* e ser usados para apresentar conteúdos de cursos e/ou disciplinas, aulas, capacitações, entre outros, via internet. Em um AVA, os participantes podem interagir e receber orientações docentes. O Moodle é um exemplo desse tipo de curso. Ademais, o uso da ferramenta wiki na plataforma pode favorecer a construção colaborativa de conhecimento ao permitir que os estudantes participantes de um curso trabalhem juntos, compartilhando saberes.

Ainda segundo o autor, os mais comuns recursos de um AVA são:

Aulas em vídeo que podem acontecer de duas formas dentro de um ambiente virtual de aprendizagem: – aulas assíncronas (gravadas) e aulas síncronas (ao vivo); Chat, um recurso que permite que professores e alunos se comuniquem durante as aulas ao vivo; por chat privado para tirar dúvidas. Fórum, feramente usada para discussões mais longas sobre algum tópico aprendido. As postagens são moderadas por um responsável, no caso, o professor, que pode avaliar o conteúdo da postagem primeiro antes de liberá-la para todos; Biblioteca virtual de materiais para download, neste caso pode-se o material das aulas pode ser compartilhado (França, 2009, p. 56).

É possível aferir que a incorporação dos recursos de informática na educação e o uso de computadores como meios de interação têm modificado a mediação pedagógica da educação a distância. Também os cursos e os programas em EaD podem apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos. Logo, compreender as novas tecnologias, não apenas para saber como aplicá-las na prática, - também e, sobretudo, para saber orientar os estudantes, explorando ao máximo sua capacidade e as potencialidades das ferramentas digitais, - é de suma importância para o trabalho docente na EaD com vistas aos processos formativos dos estudantes.

Na concepção de Belloni (2009), por meio das associações das tecnologias de comunicação, como televisão, computador, telefone e, especialmente, a Internet, a EaD adotou uma nova configuração, apresentando inúmeras possibilidades de atender às necessidades multiculturais pertinentes ao saber de diferentes estudantes potenciais, distantes no tempo e no espaço. Sendo assim, é importante que o professor na EaD tenha domínio do seu uso numa perspectiva pedagógica e crítica. Para tanto, para atuar profissionalmente na formação humana, é indispensável que professor tenha consciência política, social e cultural acerca dos efeitos do desenvolvimento de práticas sociais e produtivas a partir de um projeto de formação

humana emancipada, integral, omnilateral, também na educação profissional no campo da educação a distância.

Na concepção de Almeida, Prado e Valente (2001, p. 67),

A EaD é desenvolvida atualmente por meio de ambientes virtuais, com base em princípios educacionais que privilegiam a (re)construção do conhecimento, a autoria, a produção de conhecimento em colaboração com os pares e a aprendizagem significativa do aluno.

Em concordância com essa propositura, Toschi (2004) salienta que a educação a distância precisa constituir-se de uma consciência política, compreendendo a educação e o trabalho como um direito humano. Essas representações vão ao encontro do processo constitutivo histórico e ontológico de como o sujeito aprende e se desenvolve com vistas a sua atuação no mundo do trabalho e não apenas a serviço dos interesses da sociedade capitalista. Diante dessa realidade, sob a égide contra-hegemônica, entende-se que, nas especificidades da formação docente, o uso de TICs no AVA vai além do domínio dos conhecimentos técnicos específicos de uma determinada área. Implica, pois, os saberes didático-pedagógicos e o compromisso ético-político com a formação humana emancipatória.

Nesse sentido, este subitem do trabalho evidencia que os participantes da pesquisa, ao responderem à Questão 17, demonstram reconhecer sua atuação e atribuições nos cursos de educação profissional em EaD de forma a seguirem a proposta pedagógica do CETT dos cursos técnicos de nível médio. Isso porque eles não indicam, em suas respostas, o compromisso com a formação para emancipação humana e o caráter político do trabalho do professor. As respostas indicam apenas atribuições operacionais da organização do trabalho docente, conforme expressa o Quadro 3, abaixo:

Quadro 3 – Como você percebe sua atuação e atribuições nos cursos de educação profissional e tecnológica a distância?

Participante A	Produção e curadoria de conteúdo, condução de aulas síncronas
Participante B	Formatar a disciplina, inserir materiais didáticos e atividades na plataforma, acompanhar o desenvolvimento das atividades, interagir com os estudantes seja para sanar dúvidas sobre as atividades propostas ou para enviar notícias que sejam atualizadas e coerente com o conteúdo que está sendo estudado, avaliar as participações em chat e atividades, lançar as notas, dar feedbacks aos estudantes sobre as respostas enviadas nas atividades, encerrar a disciplina e lançar as notas no sistema de notas.

Participante C	Atualmente, sou professor conteudista responsável pelos cursos de Técnico em Meio Ambiente e Técnico em Agronegócio.
Participante D	Acompanho cursos do eixo de Informação e Comunicação.
Participante E	Elaborar conteúdos/disciplinas; Corrigir atividades; Orientar alunos; Produção de conteúdo.
Participante F	Mediação do conteúdo na plataforma; Criação dos Planos de Aulas; Criação do cronograma do curso; Atendimento on-line aos alunos; Correção das atividades; Lançamento de carga horária e notas no SIGA.
Participante G	Elaboração de planos de aula, material didático e atividades avaliativas, tutoria dos estudantes no ambiente Moodle, correção de atividades, lançamento de notas e frequências.
Participante H	Plano de aula, cronograma, elaboração de prova, acompanhamento no fórum e chat.
Participante I	Mediação do conteúdo na plataforma; Criação dos Planos de Aulas; Atendimento on-line aos alunos; Avaliação das atividades.
Participante J	Produzir materiais, atividades, aulas e outros. Postar e acompanhar os materiais na plataforma. Acompanhar turmas, atender alunos, sanar dúvidas por meio dos fóruns de interação na plataforma.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Mediante a análise desses dados, compreende-se que a maioria dos docentes não compreende ainda especificidades do trabalho docente na EPT no âmbito da EaD, pois percebe essa atuação apenas no campo da organização do fazer docente. A maioria revela uma concentração significativa dos docentes nas atividades relacionadas à produção de conteúdo, alimentação da plataforma Moodle, gerenciamento e avaliação das atividades. Essa concentração destaca uma ênfase no aspecto operacional e organizacional do trabalho docente caracterizada pelo planejamento e execução de tarefas relacionadas com a disponibilização de conteúdo e gestão das atividades. Contudo, essa análise sugere que a atuação tende a se restringir ao âmbito operacional, não contemplando, de maneira proeminente, a dimensão mais ampla da proposta de formação humana.

Outro ponto a considerar é que os docentes alocados no curso são profissionais que atuam em diferentes áreas de formação, como contabilidade, engenharia, administração, letras etc. Esses ministram aulas específicas da sua área de atuação, portanto, são professores que passam pelo curso muitas vezes sem conhecer a proposta de formação humana para emancipação e transformação social, conforme prevista no PDI do CETT/UFG, que indica como um de seus objetivos “produzir, sistematizar e transmitir conhecimentos, ampliando e aprofundando a formação

humanística, profissional, crítica e reflexiva de seus estudantes” (Universidade Federal de Goiás, 2021, p. 3).

Desse modo, é fundamental compreender que a atuação do professor no exercício da docência constitui-se como uma ação contra-hegemônica quando também, em um contexto de cibercultura, o docente, frente a situações novas de ensinar e de aprender, busca ferramentas dinâmicas que realmente provoquem interesse e envolvimento do estudante com vistas a garantir a autonomia e o protagonismo do próprio sujeito no processo de produção de conhecimento.

Assim, com o crescente número de não licenciados que ingressam no magistério de nível médio, sem ter passado por formação pedagógica, importa considerar, a partir de Libâneo (2004), a importância da didática na formação e no trabalho docente, como sistema teórico, servindo de fundamento ao processo de investigação acerca de aspectos da formação profissional no que tange à relação entre o saber disciplinar e o saber pedagógico.

Sob esse prisma, destaca-se a importância de ações de formação continuada especialmente para professores não licenciados. Trata-se, portanto, da necessidade de ampliação dos espaços de formação do docente, ponderando a necessidade da formação pedagógica em especial de bacharéis que desempenham a atividade docente. A ampliação dos espaços de formação constitui-se como desafio especialmente na realidade de cursos de educação profissional e tecnológica de nível médio no âmbito da educação a distância.

Segundo Catapan (2010), a educação on-line segue os mesmos pressupostos que fundamentam o ensino presencial no âmbito formal, estruturando-se de acordo com os elementos do trabalho pedagógico: conteúdos, métodos, metodologia e avaliação. Isso porque a configuração de um curso on-line exige tal como na educação presencial a realização do planejamento, a elaboração do material didático, a preparação do ambiente do curso e o estabelecimento dos processos de avaliação conforme a orientação didático-pedagógica que baliza as atividades de ensino e aprendizagem. Com efeito, a docência em ambientes virtuais de aprendizagem pode ser delineada em razão do tipo de pedagogia em desenvolvimento.

Conforme apontado por Almeida, Prado e Valente (2001), os materiais, as atividades e interações são elementos que complementam a mediação pedagógica em ambientes virtuais. Os conteúdos necessitam ser convertidos em conhecimento, permitindo que o aluno atribua significado à informação comunicada, promovendo a

interpretação, o estabelecimento de relações com significado, a realização de comparações e análises, além da capacidade de conduzir pesquisas e experimentações.

Nesta subseção, foram levantadas as questões vinculadas à mediação pedagógica associada à tecnologia compreendida como um conjunto de técnicas, incluindo também os modos de pensar sobre este conjunto de técnicas (Vieira, 2009). Logo, as tecnologias podem ser adotadas como recursos para apoiar o docente no processo de construção do conhecimento. Com esse entendimento, apresentaram-se aos participantes da pesquisa as seguintes perguntas (números 19 e 20): como se configura a mediação pedagógica dos processos de ensino e aprendizagem? Quais elementos você utiliza para promover o diálogo com e entre os estudantes? Dentre os participantes, oito indicaram, em suas respostas, que o diálogo ocorre por meio do uso de ferramentas como chat, e-mail, fórum e envio de mensagens eletrônicas.

Com base nas respostas obtidas, é perceptível que a tecnologia desempenha um papel significativo ao proporcionar recursos de aprendizagem na Educação a Distância (EaD). Desse modo, ferramentas como wikis, fóruns, chats, videoconferências, entre outras, emergem como elementos fundamentais no cenário do processo ensino-aprendizagem. Embora facilitem a comunicação entre os participantes envolvidos na dinâmica de ensino e aprendizagem na EaD, constata-se que sua aplicação, por si só, não é suficiente para instigar e cultivar o interesse dos alunos de maneira integral. De acordo com Fiorentini (2009), as TIC são ferramentas dinâmicas que favorecem os processos de ensino e oportunizam aos alunos e educadores aperfeiçoar a aprendizagem. Dessa maneira, nota-se que TICs têm importância no elo de comunicação diretamente entre o professor e o aluno, mesmo existindo a presença dos profissionais tutores essenciais para o intercâmbio desse processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos ministrados pelo professor regente no curso.

Todavia, cabe ressaltar que, na modalidade de educação a distância, o processo dialógico se focaliza na edificação de conhecimentos e habilidades de maneira horizontal, orientado para o compartilhamento, em detrimento da mera reprodução. Conforme delineado por Freire (1995, p. 81), a experiência dialógica se revela crucial para a construção da curiosidade epistemológica, “com seus elementos constituintes abarcando a postura crítica intrínseca ao diálogo e a preocupação em compreender a razão de ser do objeto que media os sujeitos dialógicos”.

Assim,

[...] a relação dialógica rompe as práticas educacionais e culturais domesticadoras, substituindo-as por um trabalho cultural humanizado. A prática educativa desenvolve-se não pela subordinação, mas por meio do diálogo, da comunicação e solidariedade autêntica entre educador e educando (Freire, 2001, p. 135).

A partir do fragmento acima, afere-se que o diálogo pode ocorrer também por meio do encontro virtual entre sujeitos como seres pensantes, engajados em transformar a realidade na qual estão inseridos, por meio de uma relação horizontal, empática, de troca, humildade e respeito entre professores e estudantes e coerência entre o que é dito e feito. Como pressupõe Freire (2001), o diálogo não torna os sujeitos iguais, mas baliza a posição democrática existente entre eles e possui significado importante, tendo em vista que os sujeitos dialógicos, além de preservar sua identidade, defendem-na, crescendo um com o outro. De tal modo, o diálogo não nivela, não agencia reducionismos; ao contrário, promove o respeito entre os sujeitos engajados na transformação coletiva. Isto é, o diálogo pode proporcionar o estabelecimento de vínculos entre professores e estudantes, estimulando a interação no movimento ensino-aprendizagem.

Na EaD, de maneira especial, esse processo é desenvolvido utilizando-se de vários meios, sobretudo das novas tecnologias. Contudo, para que o diálogo possa acontecer na educação a distância, não basta o uso das ferramentas tecnológicas de forma automatizada e isolada. É necessário, pois, que haja ação e reflexão, compromisso com a palavra. Se não for assim, a palavra acaba por se tornar um ativismo, ação pela ação, ou então a reflexão se torna um conjunto de palavras sem sentido e sem reflexão. Ora, ensinar e aprender não se efetivam sem o exercício do diálogo, pois é impossível ensinar o conteúdo sem saber o que pensam os estudantes a partir da materialidade que constitui a realidade na qual eles estão inseridos.

Segundo Freire (2006a), o diálogo relaciona-se ao fato de que os homens como seres históricos não podem constituir-se fora da comunicação. Logo, o modelo pedagógico proposto por Paulo Freire fundamenta a dialogicidade no tripé educador–educando–objeto do conhecimento. O diálogo entre esses três atores emerge no desenvolvimento do programa de ensino, no momento do planejamento. Assim, requer uma pesquisa aprofundada do universo vocabular, das condições de vida do educando e do próprio educador, com o objetivo de estabelecer uma abordagem

democrática e libertadora entre educador, educando e objeto do conhecimento, conforme delineado por Feitosa (1999).

Sob esse prisma, levando em consideração as vicissitudes que constituem o trabalho docente na EPT na educação a distância, indagou-se aos participantes acerca das dificuldades enfrentadas no trabalho. Com isso, verificou-se que, entre as dificuldades apontadas, destaca-se a questão da comunicação. Conforme analisado anteriormente, o diálogo é fundamental no processo de mediação pedagógica, tendo em vista os processos de ensino e aprendizagem. Logo, se os docentes revelam dificuldades em se comunicar com os discentes e garantir a interação entre eles, isso pode causar prejuízos na formação.

O quadro abaixo registra a percepção dos docentes e revela o não conhecimento técnico acerca das tecnologias e dos recursos utilizados, bem como a pouca interação dos alunos no ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

Quadro 4 – Qual a maior dificuldade vivenciada no trabalho docente na EPT no âmbito da EaD?

Participante A	Baixa interação dos recursos com os discentes.
Participante B	Como não existe o diálogo face a face, percebo que, em geral, há um distanciamento entre o aluno e o professor, mesmo usando as ferramentas educacionais e a interação on-line. A comunicação é complexa, como não há muito espaço para explicações, parece sempre ficar um vazio entre as partes.
Participante C	Criar vínculo com os alunos.
Participante D	Comunicação com e entre os alunos.
Participante E	Limitações de comunicação, processos bem estabelecidos, poucos acessos dos alunos.
Participante F	A falta de resposta imediata, a dificuldade dos estudantes em utilizar a tecnologia.
Participante G	Conhecimento técnico sobre a utilização dos recursos.
Participante H	A comunicação com o aluno às vezes fica superficial.
Participante I	Estabelecimento de vínculo.
Participante J	Engajamento dos alunos.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

De acordo com Pereira e Herschmann (2002), a comunicação, historicamente, constitui-se como uma ferramenta basilar para o desenvolvimento social, pois ela é capaz de perpassar a diversidade, as identidades, as diferenças, os interesses ou discursos, e socializar as formas de entendimento do tempo e do espaço, colaborando

para que a sociedade se organize e evolua. Assim, a comunicação exerce um papel fundamental no desenvolvimento e na transformação da realidade contemporânea, ou seja, é “espaço de construção e circulação de sentidos e informações” (Pereira; Herschmann, 2002, p. 30).

Na Questão 26 do questionário, observa-se que três participantes (B, D, H) destacaram a comunicação como uma das principais dificuldades enfrentadas no exercício docente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no contexto da Educação a Distância (EaD). Esse apontamento evidencia que as abordagens metodológicas atualmente adotadas pelos docentes não se mostram integralmente eficientes na prática educativa, indicando a necessidade de o professor adotar posturas que envolvem definição, tomada de decisão, ruptura e posicionamento. Essa constatação sugere a exigência de uma transformação nas atitudes desse educador, que, presumivelmente, somente se concretizará mediante o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo do docente, estabelecendo uma conexão integrada entre os aspectos emocionais e racionais.

Conforme delineado por Freire (2006a), a comunicação se revela como uma troca dialógica sob uma perspectiva social e política. Numa abordagem cultural embasada numa visão humanista, o educador postula que as instituições e, por conseguinte, a escola devem passar por um processo de revolução para estabelecer uma relação coesa com o ambiente tecnológico. Essa relação, por sua vez, demanda a utilização criativa e ética dos meios tecnológicos, constituindo-se numa prática na qual o educador, ao aprender com tais meios, desempenha a função de instruir os estudantes no desenvolvimento de uma postura crítica em relação a eles.

Continuando a análise, na Questão 26, três participantes (A, F, G) expressaram que a principal dificuldade está relacionada ao conhecimento técnico acerca da utilização dos recursos disponíveis na plataforma Moodle. A abordagem investigativa busca compreender, de forma aprofundada, os desafios enfrentados pelos alunos nesse contexto específico, com foco na identificação e compreensão das barreiras relacionadas à competência técnica para explorar eficientemente os recursos disponíveis na plataforma Moodle. O objetivo central reside em proporcionar compreensão para o aprimoramento das estratégias de capacitação e suporte técnico, visando otimizar a experiência dos alunos e, por conseguinte, potencializar a interação dos alunos no ambiente virtual de aprendizagem.

Para Freire (2006a), do ponto de vista técnico, os meios de comunicação podem colaborar com o processo de educação e conscientização, visto que a escola é também um espaço comunicante.

O autor defende que a comunicação não está na pura transferência ou transmissão do conhecimento de um sujeito a outro, mas em sua coparticipação no ato de compreender a significação do significado. Esta é uma comunicação que se faz criticamente (Freire, 2006a, p. 710).

Destarte, conforme Vygotsky (1994), o homem é um ser social que aprende na interação com os outros. Assim, há que se fazer uso da mediação, que ocorre pelo uso de instrumentos e signos, que são externos e arquitetados pelos homens, considerando as suas necessidades. Nesse sentido, a mediação pedagógica relaciona a ação do professor como aquele que pode estimular a aprendizagem dos estudantes. De acordo com Prado e Martins (2001), de modo especial na EaD, o professor carece orientar, facilitar, articular e instigar os estudantes para o processo de aprendizagem. Ou seja, no contexto das novas tecnologias da informação e comunicação (TICs), é imperativo que os docentes estabeleçam conexões entre os processos digitais e suas práticas mediadoras. Tal necessidade demanda, conseqüentemente, que o docente esteja em constante processo de formação e que acompanhe os estudantes em diversas atividades, visando promover mediações voltadas à instigação da reflexão crítica e indagativa.

A esse respeito, Rios, Pimentel e Silva (2008) defendem que o uso do fórum como recurso para a aprendizagem demanda do professor uma mediação pedagógica rigorosamente participativa, democrática e criativa, como um modo de garantir o engajamento dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem com vistas à constituição de um pensar coletivo. Tal postura incide no ato de analisar as tarefas individuais dos estudantes, convidá-los para participar das discussões em grupo; ser um orientador de pesquisas, incitando os estudantes em relação à reflexão e ao compartilhamento de saberes.

Sendo assim, o diário é uma ferramenta disponível no Moodle, que viabiliza a avaliação do envolvimento do aluno mediante a observação das anotações efetuadas por ele durante o intervalo de tempo estipulado pelo docente ou tutor. A avaliação das anotações detém uma natureza mais subjetiva, considerando a natureza dissertativa das respostas. Não obstante, constitui-se como uma eficaz abordagem para avaliar o

engajamento do aluno, incluindo a possibilidade de fornecer *feedbacks* diretamente no sistema, contribuindo para a assimilação dos conteúdos.

Ainda sobre a resposta dos participantes na Questão 26, dois deles (C e I) responderam que, entre as dificuldades encontradas, foi o estabelecimento de vínculo com os alunos. A prática de estabelecer conexões afetivas com os estudantes desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que é por meio da confiança cultivada entre o professor e os educandos que resultados significativos podem ser alcançados. Entretanto, a construção desses laços não se revela uma tarefa trivial, demandando do educador atributos como paciência e perseverança. Essa necessidade implica adoção de novas posturas didáticas que não apenas favoreçam a construção de vínculos afetivos, mas também evidenciem seus efeitos benéficos no contexto educacional. Segundo Vygotsky (2003, p. 121), o professor precisa compreender e perceber os sentimentos dos estudantes, adotando uma postura empática, colocando-se nos contextos individuais deles. Essa dinâmica é viabilizada por meio de uma relação afetiva estabelecida entre ambas as partes.

Paulo Freire aborda a educação como uma prática que promove a liberdade, fundamentando sua visão na concepção de que a educação constitui um ato intrinsecamente vinculado ao amor, sendo o diálogo uma expressão desse sentimento. Ele postula que a relação entre professor e aluno deve ser nutrida por afeto, sendo este um elemento fundamental que contribui para o desenvolvimento individual (Freire, 1987, p. 79-80).

No âmbito da Educação a Distância (EaD), a construção de laços afetivos pode acontecer através de competências que promovam a interação entre professores e alunos. Isso envolve a utilização de ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona, a criação de espaços virtuais para discussões e colaboração, além do estímulo à participação ativa dos alunos. A oferta de suporte individualizado, feedback construtivo e a promoção de atividades que incentivem a expressão pessoal também são meios relevantes para cultivar esses laços no ambiente digital de aprendizagem.

Conforme os dados coletados a partir da Questão 18, que indaga sobre as principais ferramentas do AVA usadas no trabalho docente, foi possível perceber que o ambiente virtual apresenta várias possibilidades de se desenvolver o diálogo, as trocas e escutas em função da comunicação síncrona e assíncrona. Os resultados indicaram ainda que os docentes participantes consideram que a mediação pedagógica no ambiente virtual é relevante para o processo de aprendizagem.

Entretanto, as respostas dadas às questões vinculadas ao modo como se configura a mediação no AVA desvelam que os recursos usados não são suficientes para que a mediação ocorra de forma plena, primando por uma relação dialógica no sentido freiriano. Logo, verifica-se ser fundamental que o professor planeje e realize de forma intencional a mediação pedagógica com base em diferentes elementos, não restringindo o diálogo à troca de mensagens instantâneas, ou participação pontual em fóruns temáticos. É importante, portanto, o desenvolvimento de ações com o objetivo de ampliar e potencializar o uso dos espaços de interação para a aprendizagem dos estudantes.

De modo específico, em cursos virtuais, a mediação da aprendizagem impõe ao docente a responsabilidade de estruturar o ambiente, os materiais, e empregar metodologias e ferramentas que estimulem os estudantes tanto em suas dimensões sociais quanto individuais. Vale ressaltar que, na perspectiva da EPT, numa concepção contra-hegemônica, o professor na EaD, além de exercer a função de mediador e facilitador do conhecimento, precisa estabelecer um vínculo de comunicação e interação tanto com o estudante, primando não apenas pelo processo de socialização, mas também por uma formação crítica, entendendo, pois, ser “na relação dialética com o mundo que o sujeito se constitui e desenvolve sua consciência” (Vygotsky, 1994, p. 80). Destarte, o desenvolvimento humano advém das interações dialéticas entre o indivíduo e o social, sendo, nessa relação, que o sujeito internaliza as formas culturais e transforma e interfere no meio em que se constitui.

De acordo com Moraes (2003), para a realização de uma prática mediadora, não é suficiente ter o domínio das tecnologias (saber técnico), é necessário, também, o saber pedagógico para que as tecnologias não sejam subutilizadas com o intuito de apenas atender demandas burocráticas, ou de pura transmissão de informações. Para a autora, é fundamental para uma mediação pedagógica que o docente prime pela pesquisa e pelo papel educativo do trabalho, objetivando o desenvolvimento do espírito crítico, cogente para uma educação emancipadora e não reprodutora.

Na concepção de Catapan (2010), é essencial a compreensão por parte dos professores e gestores educacionais, que, na EaD, os processos didáticos têm suas especificidades em razão da flexibilização do tempo e do espaço. Todavia, no plano da interação social, tal como na educação presencial, é fundamental um diálogo problematizador e o incentivo à autonomia discente como elemento propulsor do conhecimento em constante construção mediado pelo mundo. A promoção de

relações dialógicas na EaD incita a busca de soluções, compreensão e produção do novo conhecimento, trabalho que pode ser potencializado, também, com a mediação das ferramentas e recursos digitais (interatividade), encontrados nas tecnologias educacionais em rede de apoio. Tal processo implica a autonomia, a interação, a interatividade e a mediação: pedagógica e tecnológica.

Para Barreto (2002), o estabelecimento desses processos de forma qualitativa depende do desenvolvimento de políticas públicas educacionais amplas destinadas à formação de professores e valorização do magistério, o que implica também a ampliação de investimento nas tecnologias da informação e comunicação no espaço escolar. Trata-se, portanto, do incentivo de políticas de formação de professores numa perspectiva teórico-crítica e não de uma formação instrumental direcionada pela racionalidade técnica do mercado.

Entende-se, com isso, que a formação docente para EaD também perpassa a defesa da escola como espaço de produção de conhecimento e de superação da sociedade vigente, sob a leitura de Duarte (2004), sendo a finalidade primordial da educação conceber uma formação humana omnilateral, ou seja, a superação da unilateralidade, marcada pela alienação e divisão de classes.

Logo, a formação e a medição dos processos de ensino e aprendizagem via uso das tecnologias pressupõem que o docente assuma de forma consciente uma perspectiva crítica da realidade social em direção a uma formação humana crítica, bem como a superação das ideologias e contradições nas quais a sociedade capitalista está emergida, a fim de elevar o nível de compreensão da realidade social e natural.

Sob esse prisma, faz-se necessário que a formação proporcionada nos cursos ofertados contribua para que os estudantes alcancem autonomia e emancipação, de modo que possam atuar na perspectiva da transformação social, orientada ao atendimento dos interesses e necessidades das classes trabalhadoras.

3.3.2 A docência na EPT no contexto da educação a distância e a formação humana

Esta subseção discorre sobre a percepção dos docentes em relação à docência em cursos técnicos de nível médio, no contexto da EaD, e sua relação com a formação humana. Em relação à formação para o exercício da docência, a maioria dos participantes ressalta que não se sente preparada pedagogicamente e que são

inúmeros os desafios para trabalhar. Como se pode observar nas respostas dadas à Questão 23:

Quadro 5 – Como percebe o seu trabalho em cursos técnicos de nível médio a distância, ofertados pelos CETT?

Participante A	Por um lado, sinto-me realizado em poder trabalhar e dialogar com múltiplas audiências e contribuir de alguma forma. Todavia, por outro lado, sinto-me inseguro em relação aos conhecimentos pedagógicos fazendo algo mais do mesmo e que nunca resultará em mudanças mais estruturais no mundo. O trabalho é complexo e exige muito compromisso.
Participante B	O trabalho exige uma busca constante por evolução, na era digital sempre aparecem novos recursos e novas formas, é preciso estar sempre aperfeiçoando, mas, hoje, entendo que está sendo bem feito, mas poderia ser melhor pedagogicamente. O trabalho está ligado ao uso das tecnologias.
Participante C	Ainda sou iniciante, preciso melhorar meu trabalho. Falta conhecimento pedagógico e específico para aperfeiçoar o meu trabalho de planejar e desenvolver as aulas e atividades avaliativas.
Participante D	O trabalho é produto de ideias e intenções, contudo, muita coisa fica só no papel e menos coisas em prática. O trabalho demanda o cumprimento de muitas tarefas planejar, ministrar aulas, propor atividades interativas, corrigir e avaliar, temos pouco suporte didático e nem sempre o resultado alcança os objetivos.
Participante E	Avalio o trabalho como bom.
Participante F	O trabalho tem sido executado com dedicação e compromisso. Acredito que esteja em processo de aprendizagem, já que antes ministrava aulas apenas presencialmente, ainda estou me qualificando para o trabalho EaD com cursos mais robustos e não apenas com cursos de curta duração. Sem falar que a prática aliada a teoria é de fato muito importante para a nossa atuação, e como estou ministrando aulas no ambiente EaD há menos de 2 anos, creio que tenho muito a aprender. Trabalhar em cursos de educação profissional a distância é um desafio, pois são muitas técnicas e as vezes falta problematizar um pouco as questões do trabalho na atual sociedade.
Participante G	Creio que desempenho o trabalho de maneira satisfatória as demandas apresentadas. Sempre planejo e executo as aulas dentro da plataforma embora tenho pouco conhecimento pedagógico. Os alunos são bem assistidos.
Participante H	O trabalho pode ser melhorado.
Participante I	Vejo que o trabalho está em construção e evolução. Trabalho objetivando compreender as dificuldades dos alunos e apoiá-los.
Participante J	Percebo que o trabalho na EaD tem seus desafios e, como professora, tenho buscado realizar um bom trabalho, vejo também a necessidade de estar se qualificando para que consiga desenvolver melhor meu trabalho enquanto docente para planejar e ofertar aulas de qualidade que ajudem formar bons profissionais.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Como apresentado anteriormente, ao refletir sobre a finalidade da docência, é possível aferir, a partir de Paulo Freire (2006a), que a prática pedagógica perpassa a ideia de transformação da realidade social dos discentes, sendo, portanto, um trabalho conjunto coletivo com o objetivo de promover o desenvolvimento do senso crítico da sociedade. A prática pedagógica é o elemento constitutivo da formação escolar de

qualidade e permite a constituição de uma sociedade capaz de refletir. Entretanto, para que esta possibilidade seja possível, o docente carece admitir o compromisso do ato de aprender a ensinar.

Conforme se observa no quadro acima, o trabalho docente dos participantes da pesquisa é influenciado pela ausência de formação pedagógica da maior parte deles. As respostas dadas revelam que o desenvolvimento profissional é também dependente do contexto, e muitos acontecimentos podem transformá-lo. O reconhecimento da importância da continuidade dos estudos, do conhecimento pedagógico e da busca pelo aprimoramento do trabalho evidencia que os participantes da pesquisa compreendem a relevância da formação pedagógica para o exercício da docência, tendo em vista o aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem. Essa percepção, aliada à necessidade de ampliar o repertório de conhecimento pedagógico, implica no processo de construção da identidade profissional como um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências. Ora, a docência deve pautar-se por uma perspectiva pedagógica crítica, sensível e inovadora, considerando que a mudança e a diversidade de atividades e projetos são relevantes para o processo de formação humana.

Ademais, as instituições de ensino técnico e profissional precisam estar alinhadas às transformações educacionais, garantindo uma constante capacitação de seu corpo docente e considerando as novas abordagens metodológicas propostas pelo paradigma da complexidade, como descrito por Morin (2003, 2005, 2011). Esse paradigma advoga por um ensino baseado no diálogo, promovendo uma abordagem educacional dinâmica e integrada, por meio da construção de um currículo que integre ética, ciência e sociedade.

Para a análise empreendida, pressupôs-se que o trabalho docente vincula-se às relações entre as condições subjetivas – formação do professor – e as condições objetivas – compreendidas como as condições efetivas de trabalho – conglomerando desde a organização da prática, participação no planejamento escolar, elaboração de aula etc., até a remuneração do professor. Para Enguita (1991), as condições de trabalho docente derivam de processos históricos e políticos da sociedade. Embora haja muitas mudanças no cenário educacional, o docente tem autonomia para escolher metodologias, selecionar conteúdos e desenvolver atividades pedagógicas alinhadas aos interesses, necessidades e dificuldades individuais de seus alunos. No

entanto, essa autonomia coexiste com a necessidade de alinhamento ao currículo pedagógico da instituição, comprometendo o domínio da sua prática.

Com efeito, considera-se que a construção da identidade docente depende tanto do sujeito em atuação quanto do contexto, visto que os professores dependem das decisões das escolas e administrações superiores. Isso significa que o desenvolvimento profissional está também articulado aos processos internos de cada sistema e modalidade de ensino, de como a administração percebe ou não as especificidades do trabalho docente. Sob esse prisma, os participantes evidenciam que o exercício do trabalho docente no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no âmbito da Educação a Distância (EaD), configura-se como um desafio constante. Adicionalmente, devido à ausência de licenciatura, estão empenhados em adquirir conhecimentos pedagógicos para aprimorar suas práticas educacionais.

Cabe salientar, ainda, que a situação profissional dos participantes difere em vários aspectos. Sendo assim, apesar de todos serem docentes da EPT no âmbito da EaD do Estado de Goiás, eles atuam em eixos formativos diferentes, com modos de organização distintos. Mesmo que todos sejam docentes de cursos gratuitos geridos pelo CETT/UFG, não se considera possível identificá-los de forma unívoca, uma vez que os elementos que constituem o trabalho docente neste âmbito caracterizam-se conforme configurações próprias de cada eixo profissional. Parafraseando Tardif, Lessard e Lahaye (2001), a experiência atinente à aprendizagem da profissão é mais complexa e plural, pois comporta sempre certa distância em relação à identidade e à situação profissional de cada um.

Nesse contexto, observa-se que, devido à natureza dos cursos ministrados na modalidade a distância, os professores atuam predominantemente de maneira isolada nos seus respectivos eixos tecnológicos e áreas correspondentes. A troca de experiências entre pares e o planejamento efetivo emergem como resultados de um esforço coletivo, materializado por meio de reuniões semanais com essa finalidade.

Ademais, cabe salientar que, embora a maior parte dos participantes tenha mencionado elementos construtivos do trabalho docente, como planejamento e execução de aulas, organização de recursos, elaboração de processos avaliativos e acompanhamento dos discentes, a grande parte não possui bases pedagógico-didáticas. Isso implica na capacidade de transformar os fundamentos científicos da disciplina que ministram. Torna-se evidente que, para lecionar uma disciplina, não é

suficiente possuir domínio apenas dos conteúdos ou habilidades práticas relacionadas ao ensino dessa disciplina. Para que um professor possa transformar os fundamentos científicos numa abordagem pedagógica, tornando-se especialista no ensino da disciplina e, assim, orientar o ensino para a formação da personalidade do aluno, é necessário que ele possua: a) formação na disciplina que leciona; b) formação pedagógico-didática, que integre os princípios gerais que regem as relações entre ensino e aprendizagem com os desafios específicos do ensino da disciplina em questão (Libâneo, 2004, p. 11).

Quanto ao aspecto da organização didática, percebe-se um significativo controle institucional associado ao tempo e espaço, ao uso das tecnologias e à gestão das ferramentas disponibilizadas no AVA. Observa-se ainda uma adequação das ações docentes através de um padrão de ensino fundamentado em mecanismos de transmissão de conteúdos numa perspectiva tecnicista.

Em relação ao modo como os docentes percebem a EPT no contexto da educação a distância e sua relação com os elementos constitutivos da formação humana, verifica-se que os participantes da pesquisa apresentam dificuldade em relacionar a EPT e a formação humana. Tal como indica os participantes F e G em suas respostas: “Percebo que a EPT no contexto da EaD ainda tem muito o que evoluir para promover uma formação humana e que de fato prepare os estudantes para exercer as profissões dos cursos que realizam” (Participante F). E nas palavras de Participante G: “Acredito que o contexto EaD/EPT limita muito a formação humana, até porque o propósito principal é a formação profissão.” Como é possível observar, as respostas não revelam a compreensão da formação humana como aspecto fundamental para a concepção e o desempenho da prática pedagógica. Isso porque tem-se em vista que a formação integral, como concepção teórica, implica o desenvolvimento integrado do sujeito durante seu percurso formativo, isto é, não se resume exclusivamente à formação e ao desenvolvimento do profissional ou intelectual.

A esse respeito, Oliveira e Serrazina (2002) criticam a tendência mercadológica da formação do trabalhador quando ela se abrevia para o mercado de trabalho. Os autores destacam a relevância da consciência crítica e defende que a Educação Profissional não pode limitar-se somente ao desenvolvimento de competências para uma determinada atividade no local de trabalho. Os pesquisadores salientam a necessidade de o sujeito apropriar-se dos conhecimentos científicos, filosóficos e

artísticos desenvolvidos pela humanidade, sendo capaz de aplicá-los, recriá-los e transformá-los em seus concernentes campos de atuação conforme as demandas de sua realidade. Trata-se, portanto, da necessidade de se reconhecer o valor da formação humana na Educação Profissional e Tecnológica, considerando as dimensões do Trabalho, da Ciência e da Tecnologia. Isso porque a consciência humana causa efeitos no desenvolvimento e na valorização de uma prática criativa, crítica e coletiva, e que pode cooperar para o desenvolvimento humano e para a educação integral.

É sabido, pois, que a formação humana compreendida como dimensão da prática pedagógica, que perpassa os processos metodológicos objetivando o alcance de processos educativos de qualidade, pode colaborar para a educação integral na medida em que valoriza a educação como processo de emancipação do homem e oferta, para o mundo do trabalho, benefícios oriundos de sua prática. Todavia, as respostas dadas pelos participantes da pesquisa revelam que, na atualidade, há uma forte influência da visão meramente tecnicista da EPT que, historicamente, constituiu-se de forma fragmentária e dual, tal como expressa a Participante B: “Uma tendência necessária. A EPT é importante para formar profissionais qualificados para o mercado de trabalho”. Essa afirmativa evidencia que o docente não compreende a “educação como prática social e o trabalho como princípio educativo, que busca a totalidade formação humana, integrando ciência e cultura” (Saviani, 2007a, p. 21).

Conforme exposto no quadro abaixo, os participantes demonstram entender que o ensino técnico constitui-se como instrumento estratégico para o desenvolvimento da economia, com vistas à melhoria das condições de vida da população brasileira. Contudo, eles não consideram que nos processos educativos importa a formação humana de modo privilegiado, com a finalidade de romper com processos de autorregulação sob a lógica neoliberal de caráter disciplinar e meritocrático que se constituem como impasse para uma formação para emancipação. Cabe destacar que, dentre os dez participantes, dois optaram por não responder à questão. Neste caso, considera-se a hipótese de os participantes não perceberem a relação da EPT no contexto da EaD com a formação humana.

Quadro 6 – Como você percebe a EPT no contexto da EaD e sua relação com a formação humana?

Participante A	Tem sua relevância é bom poder de contribuição, mas sozinha não consegue suprir todas as necessidades que se colocam no mundo atual. O mercado está cada vez mais exigente.
Participante B	Uma tendência necessária. A EPT é importante para formar profissionais qualificados para o mercado de trabalho. O desenvolvimento da sociedade depende deste modelo de formação.
Participante C	Desafiadora. Inúmeras possibilidades, porém, recheada de nuances. A educação profissional é indispensável, sobretudo, para aqueles que não terá acesso ao ensino superior.
Participante D	Bom. Forma-se profissionais para atender os arranjos produtivos. A economia do país pode mudar se a popular tiver uma melhor formação.
Participante E	Creio ser de suma importância por possibilitar a públicos diversos na formação profissional de qualidade e gratuita.
Participante F	Percebo que a EPT no contexto da EaD ainda tem muito o que evoluir para promover uma formação humana e que de fato prepare os estudantes para exercer as profissões dos cursos que realizam.
Participante G	Não respondeu.
Participante H	É o futuro da educação. A educação a distância ajuda formar novos profissionais.
Participante I	Não respondeu.
Participante J	Acredito que o contexto EaD/EPT limita muito a formação humana, até porque o propósito principal é a formação da profissão.

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Os dados coletados evidenciam que o pensamento neoliberal se resvala no campo educacional e culmina na própria educação tratada como mercadoria. Para Kuenzer (2006), a lógica do mercado tem cada vez mais ditado os rumos da organização educacional e vislumbrado o atendimento das necessidades mercadológicas, os interesses antagônicos estabelecidos pela exploração capitalista, isso sob a influência dos órgãos econômicos mundiais que objetivam transformar os processos pedagógicos em processos empresariais de organização. Assim, a busca pela profissionalização destoa de uma concepção de educação ampla pautada por bases conceituais críticas e progressistas.

Depreende-se, com isso, que a formação continuada deve integrar a gama de compromissos assumidos pela instituição, colaborando com a produção, sistematização e socialização de “conhecimentos e saberes, formando profissionais e cidadãos comprometidos com o desenvolvimento da sociedade”, conforme preconiza o Plano de Desenvolvimento Institucional, do Centro de Educação, Trabalho e Tecnologia (CETT) que, em parceria com o Estado de Goiás, atua como órgão de gestão, portanto, planeja, organiza, coordena, integra e avalia as unidades de ensino de educação profissional e tecnológica de Goiás.

Com base nas respostas fornecidas à Questão 28, torna-se claro que a maioria dos professores carece de uma compreensão abrangente acerca da formação humana no contexto da Educação a Distância (EaD) no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Conforme a resposta do Participante J, esse expressa a crença de que, no contexto da EaD/EPT, a formação humana é substancialmente limitada, uma vez que o objetivo primordial é a formação profissional.

Compreender que a formação humana integral se configura na integração entre as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura visa promover a formação completa dos sujeitos. Este enfoque considera elementos como "trabalho, ciência, tecnologia e cultura" como saberes sistematizados, produzidos e socialmente legitimados. A tecnologia é concebida como a transformação das ciências em força produtiva, ampliando as capacidades humanas, e a cultura é percebida como um tecido social interconectado (Lima; Silva, F.; Silva, L., 2003, p. 3).

Dando continuidade à análise da Questão 28, é pertinente observar que dois participantes, identificados como G e I, optaram por não responder, indicando uma possível falta de clareza ou compreensão sobre o tema abordado, o que sugere uma lacuna na percepção do conceito de formação humana no contexto da Educação a Distância (EaD) na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Este cenário ressalta a necessidade de investigação mais aprofundada para elucidar as razões subjacentes a essa ausência de resposta e a compreensão geral dos docentes acerca desse aspecto específico.

O Participante B ressaltou que a formação integral é considerada uma "tendência necessária", e que o desenvolvimento social depende desse modelo de formação, especialmente no contexto da Educação a Distância (EaD). Já o Participante A enfatizou que, embora tenha sua relevância, por si só, não consegue suprir todas as necessidades impostas pelo mundo atual, especialmente no contexto da EaD. Por sua vez, o Participante C caracterizou a formação integral como "desafiadora", repleta de inúmeras possibilidades e nuances, aspectos que ganham maior complexidade no ambiente virtual da EaD. Essas respostas refletem uma percepção em comum entre os participantes, indicando um desconhecimento em relação à viabilidade de educar com base na formação integral no contexto específico da EaD.

Os indivíduos que buscam formação na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) não devem ser meramente preparados para inserção no mercado de trabalho. Isso porque compete aos educadores proporcionar uma formação que os habilite a desempenhar, de maneira competente e ética, o papel de agentes de transformação voltados para a satisfação das necessidades coletivas, especialmente aquelas relacionadas às classes trabalhadoras (Moura, 2000; Freire, 1986, 2000 a,b, 2001).

Diante dessa situação, é necessária uma compreensão do papel da EPT no contexto da EaD, avaliando suas potencialidades e restrições. Desse modo, torna-se crucial adotar uma abordagem crítica em relação aos discursos que permeiam a educação para o desenvolvimento social, a partir de uma postura contra-hegemônica, os quais têm como base o trabalho como princípio educativo, visando à formação integral e omnilateral (Moura, 2003, p. 29).

Verifica-se, portanto, com os dados em análise, a relevância de formulação de um Produto Educacional (PE), que, como requisito da pesquisa integrativa do Mestrado Profissional, possibilite aos docentes que atuam nos cursos técnicos de nível médio, na modalidade EaD do CETT-UFG, a reflexão sobre os elementos constitutivos das práticas docentes para a Educação Profissional e Tecnológica na EaD, considerando, para tanto, a importância da interação e das ferramentas tecnológicas em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (Moodle).

Como educadores, considera-se uma proposta alinhada a uma visão de desenvolvimento socioeconômico, voltada para a construção de uma sociedade justa, com a expectativa de que essa sociedade seja progressivamente edificada, e que a educação contribua com esse processo. Nessa perspectiva, as instituições de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) enfrentam diversos desafios ao buscarem atender as exigências impostas pela sociedade.

4 O PRODUTO EDUCACIONAL

O Mestrado Profissional é uma modalidade de pós-graduação *stricto sensu* voltada para a capacitação de profissionais nas diversas áreas do conhecimento, mediante o estudo de temáticas, processos, técnicas e tecnologias que atendam a alguma demanda da sociedade. Logo, para atender a um dos objetivos do programa, esta pesquisa perpassa a elaboração do produto conforme previsto no regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

O Produto Educacional desenvolvido como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) constitui-se como uma das exigências da Capes, com a proposta de formação continuada para professores dos cursos técnicos de nível médio da EPT em ambiente virtual de aprendizagem. Ele foi elaborado e está disponível em ambiente virtual de aprendizagem na plataforma Moodle, acessível através do endereço <https://ead.cotec.org.br/course/view.php?id=2213>. Este trabalho emerge da pesquisa intitulada “A docência em Cursos Técnicos de nível médio ofertados pelo CETT na modalidade EaD”, a qual direcionou os esforços para a identificação e análise das práticas pedagógicas nessas modalidades de ensino.

A proposta do curso de formação foi pensada a partir dos resultados da pesquisa feita com os professores dos cursos técnicos de nível médio ofertados pelo Centro de Educação, Trabalho e Tecnologia (CETT), da Universidade Federal de Goiás (UFG), através da plataforma Moodle. A pesquisa centrou-se em identificar, na perspectiva da EPT, o entendimento que os docentes possuem da categoria “Trabalho como Princípio Educativo”. Enfatizando o papel da interação e da mediação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem, visou identificar as metodologias pedagógicas utilizadas em ambientes virtuais de aprendizagem através do uso da tecnologia como meio de difusão educacional.

A relevância do Produto Educacional está na possibilidade de oferecer um curso de formação continuada para refletir e discutir os princípios e fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica, buscando uma nova perspectiva nas relações entre trabalho e educação. O curso objetiva contribuir para o avanço de metodologias educativas que possibilitem aos estudantes o acesso ao conhecimento para integrar cultura, ciência e tecnologia — e permitir-lhes uma compreensão mais ampla e crítica do mundo do trabalho e das dinâmicas de exploração presentes nesse contexto.

A elaboração do produto implicou na pesquisa bibliográfica sobre as bases conceituais da EPT, as práticas educativas na EaD e as metodologias pedagógicas associadas às ferramentas tecnológicas em Ambientes Virtuais de Aprendizagem, tendo como referencial teórico Alves e Nova (2003), Moore e Kearsley (2013), Mugnol (2009), Barros (2003), Moran, Valente e Arantes (2015), Belloni (2009), Ciavatta (2005), Freitas (2018) e Galvão (1997). Já a análise documental foi realizada a partir destes dispositivos legais: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), do Centro de Educação, Trabalho e Tecnologia, da Universidade Federal de Goiás (2022), LDB 9.394/96, Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001, e Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009, orientadores dos processos educativos no âmbito da EaD.

Na coleta e análise dos dados, foi constatado que a grande maioria dos professores compreende que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e o conceito do trabalho como princípio educativo direcionam os alunos apenas para a preparação ao mercado de trabalho. Ao contrário, não são formados a partir de uma concepção ontológica do trabalho, que integre outras dimensões do conhecimento ao trabalho educativo, favorecendo a emancipação intelectual, a consciência crítica e as vicissitudes do mundo do trabalho.

A compreensão da EPT como um meio de inserção no mercado de trabalho está profundamente enraizada no sistema educacional brasileiro. No entanto, é fundamental superar essa visão pragmática e utilitarista a fim de construir uma educação que promova a emancipação dos indivíduos. O uso da tecnologia como meio de difusão educacional — com vistas a ampliar a realização das práticas pedagógicas — rompe com a visão de que o trabalho pedagógico seja centrado apenas na técnica. Esse também se articula aos sujeitos envolvidos, promovendo o processo de ensino-aprendizagem como meio de desenvolvimento humano integral, viabilizando a dinâmica metodológica nos processos formativos a distância.

Para tanto, com o intuito de alcançar esse objetivo, torna-se essencial criar espaços de formação para os educadores, nos quais sejam discutidos os princípios pedagógicos integrados à proposta do CETT numa perspectiva crítica e político-pedagógica, na busca de uma nova perspectiva nas relações entre trabalho e educação. Nesse sentido, essa proposta de formação visa colaborar para o avanço de metodologias educacionais que possibilitem aos estudantes o acesso ao conhecimento para integrar cultura, ciência e tecnologia, permitindo-lhes uma

compreensão mais ampla do mundo do trabalho e incitando uma reflexão crítica sobre as dinâmicas de exploração presentes nesse contexto.

A presente construção textual tem como propósito apresentar o produto educacional, suas razões de existência, forma (metodologia) de elaboração e sua avaliação. Então, para melhor organização didática do conteúdo aqui constante, este trabalho encontra-se subdividido em seções, quais sejam: 1) Produto Educacional; 2) Educação e tecnologias; 3) Detalhamento do produto e de seu processo de validação; 4) Considerações finais.

Nesses termos, segue a descrição do Produto Educacional (PE) elaborado:

Título: Práticas Docentes para Educação Profissional e Tecnológica na EaD: interação e ferramentas tecnológicas em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (Moodle)

Categoria: Formação Docente

Público-Alvo: Docentes dos Cursos Técnicos de Nível Médio da Educação a Distância, do Centro de Educação, Trabalho e Tecnologia.

Finalidade: Contribuir com o processo formativo dos docentes da EPT na modalidade EaD.

O curso de formação continuada para docentes oferece uma carga horária total de 12 horas, distribuídas em 3 módulos, totalizando 10 aulas, para introduzir e explorar os principais temas e práticas para a atuação docente nos cursos técnicos de nível médio na modalidade EaD. Ao concluir todas as atividades e participar dos módulos propostos, os participantes terão direito à certificação de conclusão do curso, atestando sua participação e aprendizado nas temáticas abordadas. Essa certificação representa não apenas o cumprimento do programa de formação, mas também o aprimoramento profissional dos docentes envolvidos.

Para a produção do curso, foram gravadas videoaulas que serviram como suporte para a compreensão do tema abordado, juntamente com recursos digitais, como genial.ly, Padlet e Wix, integrados à plataforma Moodle (plataforma educacional EaD COTEC). A metodologia de ensino adotada foi baseada na interação e participação dos participantes nas atividades propostas no Moodle, realizadas de forma remota e assíncrona. A plataforma oferece recursos interativos que podem ser acessados no endereço eletrônico: <https://ead.cotec.org.br/course/view.php?id=2213>. Para mais, os cursistas têm acesso a materiais de estudo, a um canal para tirar

dúvidas e interagir com o professor e os outros participantes, bem como às avaliações por meio de atividades disponíveis na plataforma.

4.1 CONCEITOS E METODOLOGIA DE ELABORAÇÃO

A presente seção discute o produto educacional construído concomitantemente com a pesquisa e o trabalho dissertativo em atendimento aos requisitos para conclusão do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. O desenvolvimento de um produto educacional para conclusão do curso constitui uma das principais diferenças do mestrado profissional em relação ao acadêmico (Ribeiro, 2005).

Segundo a Capes, para a conclusão do mestrado profissional na área de ensino (Área 46 da Capes), é necessário que o estudante elabore um produto educacional. Esse produto pode ser elaborado em forma de sequência didática, aplicativo computacional, jogo, conjunto de videoaulas, equipamento, exposição etc. (Brasil, 2020).

Assim, considerando as orientações da Capes, optou-se pelo desenvolvimento de um curso de formação continuada, cuja finalidade é que este se torne um espaço de acesso a materiais diversificados que possam contribuir com o conhecimento acerca da EaD, de modo mais genérico, e a EPT, de modo mais específico. Além disso, objetiva-se incentivar os docentes a refletirem sobre o trabalho como princípio educativo e a incorporação de ferramentas tecnológicas no ambiente virtual de aprendizagem no processo de ensino-aprendizagem. Essa ação visa transformar o ambiente virtual em um recurso cotidiano nas práticas pedagógicas, abrangendo a disponibilização de conteúdos, a publicação de trabalhos pelos professores e/ou estudantes, além de proporcionar um espaço de comunicação com a sociedade, entre outras funcionalidades.

Para a elaboração do produto educacional, o pesquisador valeu-se, inicialmente, das construções teóricas de autores diversos que compõem o universo de publicações inerentes à EPT. Tais construções tornaram-se primordiais sobretudo na definição de conceitos, metodologias e processos correntes na Educação Profissional e Tecnológicas. Grande parte desses constructos inerentes aos autores/pesquisadores da EPT pode ser claramente identificados no curso.

O curso foi estruturado em módulos, os quais incluem momentos de instrução assíncronos e aulas complementadas por apresentações de slides, visando aprimorar

a organização didática. Além disso, são disponibilizadas sugestões de recursos complementares, tanto para aprofundamento teórico em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) quanto para explorar metodologias e ferramentas digitais que o educador pode empregar como suporte em suas práticas pedagógicas cotidianas.

Todas as aulas foram elaboradas utilizando a ferramenta digital de autoria, Genially, cujo acesso é por meio do link: <https://app.genial.ly/> — URL, hospedada na plataforma Moodle do COTEC. A Genially destaca-se como uma plataforma interativa que oferece uma variedade de recursos para a criação e apresentação de conteúdos direcionados a diferentes públicos. Originária da Espanha, a plataforma foi criada em 2015 com o propósito de empregar a tecnologia na melhoria das formas de comunicação, enfatizando a interatividade. Os recursos interativos da Genially permitem construir sequências didáticas estruturadas, compreendendo um conjunto ordenado de conteúdos e de atividades que respondem a objetivos de aprendizagem previamente estabelecidos. Ao longo das diferentes sessões de aprendizado, sua principal função reside em destacar os conceitos-chave do tema, organizando, ao mesmo tempo, o conteúdo, indo do mais simples ao mais complexo. Ademais, a plataforma oferece a possibilidade de inserção de links para vídeos, criação de mapas mentais e outros recursos, contribuindo para facilitar o processo de ensino e aprendizagem, conforme exposto na Figura 1:

Figura 1 - Apresentação da estrutura do curso de formação no Moodle



Fonte: elaborado pela autora (2024).

4.2 ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

O curso foi organizado em três módulos: 1) Bases conceituais da EPT; 2) Educação a Distância e Tecnologias Educacionais; 3) Recursos e ferramentas educacionais na EaD.

O material versa sobre os seguintes conteúdos:

Módulo I – Bases Conceituais da EPT(4h)

- Trabalho como princípio educativo;
- Os sentidos do trabalho;
- Formação humana integral, politécnica e omnilateral.

Módulo II – Educação a Distância e Tecnologias Educacionais (5h)

- Conceitos e fundamentos da EaD;
- Tecnologia e educação;
- O papel do professor mediador e a linguagem dialógica no ambiente virtual de aprendizagem;
- Produção de material didático para EaD: principais ferramentas.

Módulo III – Recursos e ferramentas educacionais na EaD (3h)

- Ferramenta de autoria – Conceitos;
- Ferramentas de autoria – uso e aplicações;
- Recursos Educacionais Abertos (REA).

4.2.1 Módulo I – Bases conceituais na EPT

O Módulo I, composto por três aulas, destina-se a uma compreensão da estrutura da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no contexto brasileiro. Nesse percurso, conhecendo suas bases legais, oferece uma análise detalhada do cenário educacional e suas implicações no atual panorama educacional.

A primeira aula do Módulo I, centrada no tema “Trabalho como princípio educativo”, destina-se a uma compreensão da estrutura da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no contexto brasileiro, aprofundando-se em suas bases legais para uma compreensão abrangente do cenário educacional e suas implicações no contexto

contemporâneo.⁷ A partir de uma abordagem teórica, pedagógica e política, distinguem-se o trabalho como princípio educativo e o trabalho no sentido ontológico e histórico. Os temas abordados foram selecionados para facilitar a compreensão dos professores que trabalham na área da Educação Profissional e Tecnológica na modalidade EaD, considerando que a história da EPT no Brasil tem sido marcada por uma dualidade social, bem como para oferecer formação para uma classe social dos menos favorecidos.

O reconhecimento da importância de uma EPT não dual foi um processo longo que culminou recentemente, quando diversos autores (Ciavatta; Ramos, 2005; Ramos, 2008, 2010; Saviani, 2007) apresentam estudos que destacam a importância da educação unitária e não dividida. A evolução da educação profissional e tecnológica no Brasil é influenciada, ao longo da história, por mudanças significativas no panorama educacional, apoiada por leis e políticas que introduzem novos conceitos e diretrizes.

No primeiro momento da aula, foi apresentada uma análise da trajetória da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, respaldada pelas políticas nacionais; a explanação do conceito da EPT; as instituições do território nacional que disponibilizam programas de EPT e as modalidades educacionais com as quais a EPT se integra e se articula.

Figura 2 – Módulo I – Aula 1 – Bases conceituais da EPT – Moodle



⁷ COLLYER, Tânia. Mod I - Aula I - Bases Conceituais da EPT. Goiânia, 14 mar. 2024. Genially Education: Tania. Disponível em: <https://view.genial.ly/65f25d1a8ce28b001469fbbe/presentation-mod-i-aula-i-bases-conceituais-da-ept>. Acesso em: 17 abr. 2024.

Fonte: elaborado pela autora (2024).

De acordo com Cunha e Pimentel *et al.* (2020), a política educacional brasileira foi delineada segundo as demandas do mercado, evidenciando uma tendência de submissão da educação aos interesses comerciais e econômicos, em detrimento de sua função primordial de promover o desenvolvimento humano e social. Há, pois, uma necessidade de repensar a política educacional brasileira, colocando-a a serviço do desenvolvimento humano e social, e não dos interesses comerciais e econômicos.

A concepção do trabalho como princípio educativo, conforme proposto por Soares e Trindade (2008), é delineada como um princípio educacional fundamental, abarcando a educação em sua dualidade de propósitos, tanto de adaptação quanto de emancipação. Enquanto o último está associado ao significado ontológico, o primeiro está ligado à dimensão histórica, sob a égide do capitalismo. Este princípio é compreendido como uma prática educativa que visa integrar ciência, cultura e trabalho. A compreensão dos conceitos de trabalho como princípio educativo, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, é fundamental para orientar a prática docente e para promover uma formação que visa uma consciência crítica e emancipatória dos alunos, capacitando-os a transformar sua realidade social e profissional.

Ainda sobre a primeira aula do Módulo I, além da exposição teórica sobre o tema abordado, foram disponibilizados artigos que complementavam a discussão proposta⁸. Adicionalmente, a autora incluiu uma aula gravada, visando explanar os

⁸ BASES CONCEITUAIS da EPT - Aula 01. [S. l.: s. n.], 16 fev. 2024, 1 vídeo (12 min). Publicado pelo canal Tania Collyer. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R5a3NyDvktE>. Acesso em: 17 abr. 2024.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 23–38, 2015.

DOI: 10.15628/rbept.2008.2863. Disponível em:

<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>. Acesso em: 17 abr. 2024.

OLIVEIRA NETO, N. A.; AZEVEDO, R. O. M.; ARIDE, P. H. R. Trabalho como princípio educativo: uma busca pela definição do conceito e sua relação com o capitalismo. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 43-55, 2018. Disponível em:

<https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/387>. Acesso em: 17 abr. 2024.

RIBEIRO, Ricardo. O trabalho como princípio educativo: algumas reflexões. **Saúde e Sociedade**, v. 18, supl. 2, 2009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/sausoc/a/SJj3TqPtxngWWKtScVDkYQF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 abr. 2024.

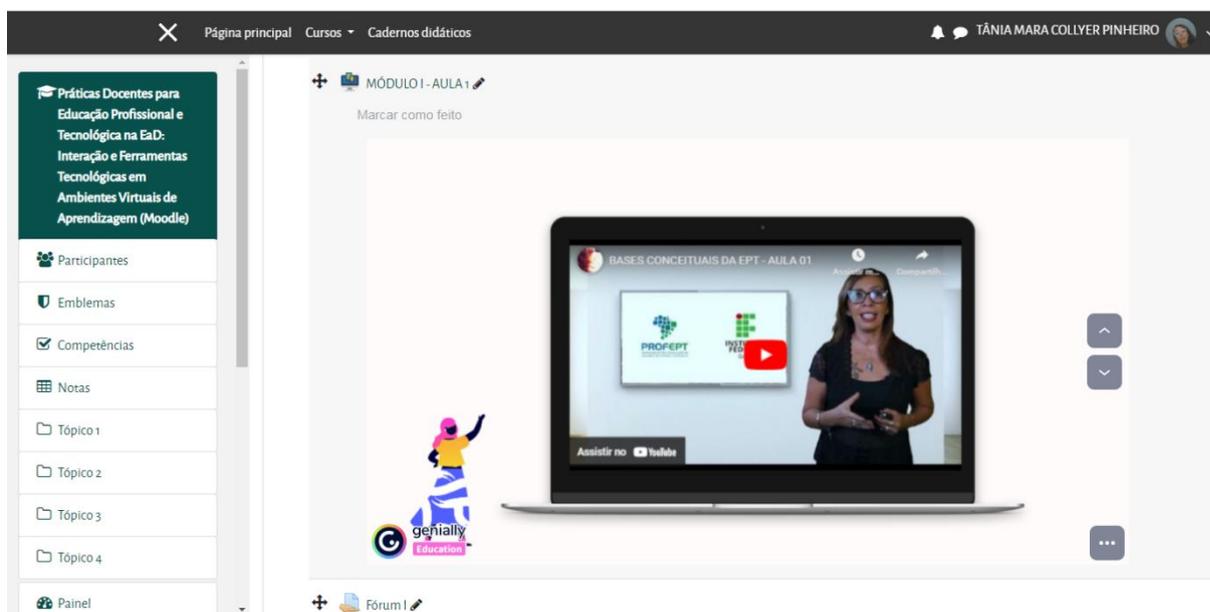
SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152–165, jan. 2007. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP#>. Acesso em: 17 abr. 2024.

TUMOLO, Paulo Sérgio. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 26, n. 90, p. 239-265, p. 239, jan./abr.

conteúdos de maneira mais detalhada e acessível aos participantes. Essa aula visa contribuir para o entendimento da EPT e seu desenvolvimento ao longo da história. A combinação de recursos textuais e audiovisuais promove uma abordagem multidimensional e engajadora, contribuindo para a proficiência do ensino e a qualidade da experiência educativa oferecida aos participantes.

Figura 3 – Videoaula disponibilizada no Módulo I – Aula 1 – Moodle



Fonte: elaborado pela autora (2024).

A segunda aula do Módulo II, intitulada “Os Sentidos do Trabalho”⁹, propõe uma análise dos conteúdos relacionados ao binômio Trabalho e Educação, acessível

2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/CGxwcBD8DNnsn5s4vxMqqFt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 abr. 2024.

⁹ BASES CONCEITUAIS da EPT – Parte 2. [S. l.: s. n.], 16 fev. 2024, 1 vídeo (16 min). Publicado pelo canal Tania Collyer. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=ivO4NGPxZcQ&ab_channel=TaniaCollyer. Acesso em: 17 abr. 2024.

HYPOLITO, Álvaro M.; GRISHCKE, P. E. Trabalho imaterial e trabalho docente. **Educação**, [S. l.], v. 38, n. 3, p. 507–522, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/8998>. Acesso em: 18 abr. 2024.

LEPORASSI IORA, I. M. Alienação e exploração do trabalho em Karl Marx: atualidade e contribuições à sociologia contemporânea. **Revista Contraponto**, [S. l.], v. 7, n. 3, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/contraponto/article/view/109032>. Acesso em: 18 abr. 2024.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 23–38, 2015. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>. Acesso em: 18 abr. 2024.

através do endereço:

<https://view.genial.ly/65f25d00edea090013926c66/presentation-mod-i-aula-2-bases-conceituais-da-ept>.

Nessa etapa, o foco esteve na análise das características do trabalho, na compreensão de seu significado e nos processos de transformação que o permeiam na sociedade contemporânea.

Nessa aula, utilizaram-se como base teórica os princípios de Karl Marx, Ricardo Antunes, Roberto Freire, Gaudêncio Frigotto e outros pensadores que contribuíram para a construção desses conceitos. Os objetivos específicos desta aula são: 1. Analisar as diversas características inerentes ao trabalho, visando a uma compreensão de sua natureza e implicações na atualidade; 2. Explorar o significado do trabalho, considerando suas dimensões sociais, culturais e individuais, à luz das transformações observadas na sociedade contemporânea. Foram delineados conceitos de trabalho material e imaterial, conforme descritos por Hardt e Negri (2005), em que o trabalho material é caracterizado por sua limitação na aplicabilidade, justificando, assim, a substituição simplificada de um operário por outro na cadeia produtiva. O trabalho, em Marx (1989), é uma atividade essencial que define a condição humana e influencia as interações dos indivíduos com o mundo ao seu redor. A formação humana é concebida como um processo histórico e social que se desenvolve a partir do trabalho, permitindo aos seres humanos transformar a natureza e criar as condições materiais para sua sobrevivência e progresso. O trabalho é mais do que uma mera atividade produtiva. Ele é a essência da humanidade, através da qual os indivíduos se relacionam com o mundo ao seu redor. No entanto, sob o modo

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1127–1144, set. 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/?format=html>. Acesso em: 18 abr. 2024.

OLIVEIRA, R. A. A concepção de trabalho na filosofia do jovem Marx e suas implicações antropológicas. **Kinesis**, v. 2 n. 03, p. 72-88, 2010. Disponível em:

<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/kinesis/article/view/4337>. Acesso em 17 abr. 2024.

SANTOS, Maria Gerusa; MORAIS, João Kaio Cavalcante; BRANDÃO, Pollyanna Araújo. O caminho dos professores na educação profissional: percepções sobre o sentido do trabalho e do trabalho docente. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 12, p. 96–110, 2017. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5717>. Acesso em: 18 abr. 2024.

SAVIANI, D. História, trabalho e educação: comentário sobre as controvérsias internas ao campo marxista. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 4–14,

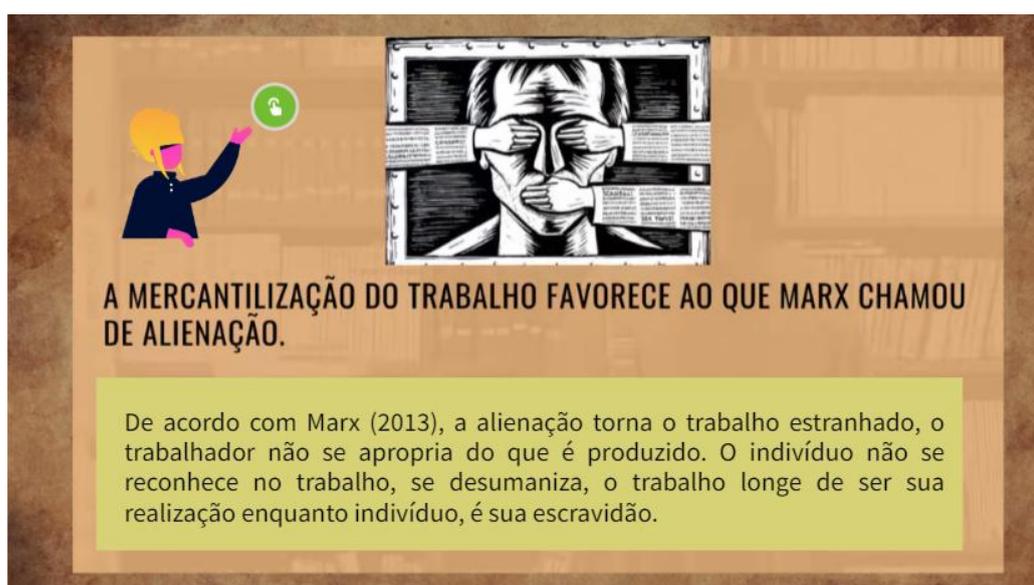
2012. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9448>. Acesso em: 18 abr. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores associados, 2021.

de produção capitalista, o trabalho assume uma forma alienada, na qual os trabalhadores perdem o controle sobre seu próprio trabalho e os produtos de seu trabalho (Marx, 2002).

Portanto, o conceito de trabalho alienado de Marx (1989) destaca as contradições fundamentais do sistema capitalista, em que a exploração e a alienação dos trabalhadores são inerentes à lógica do próprio sistema. Ao analisar o trabalho alienado, Marx não apenas critica as contradições do capitalismo, mas também aponta para a necessidade de uma transformação radical das relações de produção em direção a uma sociedade na qual o trabalho seja realizado de forma livre, criativa e autodeterminada. A compreensão sobre o trabalho alienado, conforme delineado pelos pensamentos de Karl Marx (1989), foi elucidada por meio das reflexões de Ricardo Antunes, em um vídeo incorporado ao conteúdo. Por meio dessa abordagem, os participantes foram expostos a uma análise das diversas facetas do trabalho alienado na sociedade contemporânea, enriquecendo, assim, sua compreensão sobre as relações de produção e exploração presentes no sistema capitalista. O vídeo proporcionou uma oportunidade valiosa para contextualizar e ampliar os conceitos teóricos discutidos no fórum, promovendo uma reflexão crítica sobre as dinâmicas do trabalho e sua influência na estrutura social, conforme exposto nas figuras 4 e 5, a seguir:

Figura 4 – Modulo I – Aula 2- Os sentidos do trabalho – Moodle



A MERCANTILIZAÇÃO DO TRABALHO FAVORECE AO QUE MARX CHAMOU DE ALIENAÇÃO.

De acordo com Marx (2013), a alienação torna o trabalho estranhado, o trabalhador não se apropria do que é produzido. O indivíduo não se reconhece no trabalho, se desumaniza, o trabalho longe de ser sua realização enquanto indivíduo, é sua escravidão.

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Figura 5 – Modulo I – Aula 2- Vídeo sobre “O Trabalho Alienado” – Ricardo Antunes
– Moodle



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Os temas relacionados ao trabalho alienado e às reflexões de pensadores como Karl Marx e Ricardo Antunes são de suma importância para os professores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Esta compreensão proporciona aos educadores uma base teórica sólida para analisar as relações de trabalho e suas implicações no contexto educacional e social. Ao compreender as teorias do trabalho alienado, os professores estão aptos a reconhecer as formas de exploração e alienação enfrentadas pelos trabalhadores, incluindo os alunos matriculados em cursos técnicos de nível médio. A compreensão permite que os professores desenvolvam metodologias pedagógicas mais contextualizadas e significativas ao cotidiano dos alunos, visando capacitá-los não apenas com habilidades técnicas, mas também com uma consciência crítica das estruturas socioeconômicas que permeiam o mundo do trabalho. Assim, compreender esses temas contribui para a formação de profissionais da EPT mais conscientes, engajados e capazes de promover uma educação que atenda às demandas e aos desafios da sociedade contemporânea.

A terceira aula, intitulada “Formação Humana Integral e Omnilateral ou Politécnica”,¹⁰ acessível através do endereço eletrônico: <https://view.genial.ly/65f25c9a27919800154b61a7/presentation-mod-i-aula-3-bases-conceituais-da-ept>, centra-se nos fundamentos da formação humana integral, explorando os objetivos que visam compreender tanto os aspectos teóricos quanto práticos desses conceitos. Destacam-se dois objetivos principais para esta aula: 1. Compreender os fundamentos teóricos e práticos que permeiam a formação humana integral, omnilateral ou politécnica, considerando suas implicações na educação e na sociedade; 2. Analisar a relação entre trabalho e educação sob a perspectiva da formação integral ou omnilateral, visando a uma compreensão dos processos de transformação presentes na EPT. Parte-se do pressuposto de que a formação omnilateral é um caminho para uma sociedade mais justa. Contudo, a complexidade

¹⁰ CIAVATTA, M. O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos?

Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 18 abr. 2024.

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

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politécnica e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057–1080, out. 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XBLGNcTcD9CvkMMxfq8NyQy/abstract/?lang=pt#ModalHowcite>.

Acesso em: 18 abr. 2024.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e Formação Docente na Educação Profissional**. Natal: IFRN, 2014.

CIAVATTA, M. O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral: por que lutamos? [S. l.: s. n.], 7 fev. 2023, 1 vídeo (11 min). Publicado pelo canal Felipe Aragão - Análises de livros. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=wMs1RaBVcEo&ab_channel=FelipeArag%C3%A3o-An%C3%A1lisesdelivros. Acesso em: 17 abr. 2024.

PEDAGOGIA HISTÓRICO-Crítica - Uma teoria de Demerval Saviani. [S. l.: s. n.], 22 nov. 2019, 1 vídeo (7 min). Publicado pelo canal Vinicius Dominiquini. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=gCujlSVZJrc&ab_channel=ViniciusDominiquini. Acesso em: 17

abr. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, M. G.; MORAIS, J. K. C.; BRANDÃO, P. A. O caminho dos professores na educação profissional: percepções sobre o sentido do trabalho e do trabalho docente. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 12, p. 96–110, 2017. Disponível em:

<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/5717>. Acesso em: 18 abr. 2024.

TRABALHO E FORMAÇÃO docente - Resumo. [S. l.: s. n.], 7 fev. 2023, 1 vídeo (12 min). Publicado pelo canal Felipe Aragão - Análises de livros. Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=dqRtSwr5kxk&ab_channel=FelipeArag%C3%A3o. Acesso em:

17 abr. 2024.

surge ao questionar se é possível alcançar esse objetivo numa sociedade capitalista como a do Brasil. Esta problemática será central em nossas reflexões, promovendo análises críticas sobre os desafios enfrentados nesse contexto específico. A partir dos ideais do legado freiriano, a prática pedagógica fundamentada no diálogo, na liberdade, na humanização visa estabelecer um ambiente escolar que promova a democracia, facilitando a formação de indivíduos engajados para participar ativamente em suas comunidades. A partir das contribuições de Paulo Freire, Bastos (2020, p. 35) considera:

Educar pautados no humanismo é dar voz e vez aos sujeitos participantes dos processos educativos. Um educador humanista deve trabalhar em prol da humanização de todos, para que haja liberdade de criação no âmbito educacional, acreditando sempre no poder criador dos sujeitos humanos.

Diante disso, torna-se fundamental resgatar os ensinamentos de Paulo Freire para melhor se compreender sua contribuição para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Considerando a perspectiva de uma formação técnica integrada, percebe-se que, quando o indivíduo se engaja em sua realidade histórica e política, aplicando seus conhecimentos para interagir e influenciar seus ambientes sociais, é natural que ele ressignifique seus conceitos e perpetue os conhecimentos adquiridos por meio de suas ações no mundo.

Para fundamentar essas reflexões, recorre-se às contribuições de autores que discutem a relação entre trabalho e educação, tais como Saviani (1994), Ciavatta (2005), Frigotto (2009), Moura, Garcia e Ramos (2007), Bastos (2020) e Antunes (1999). Com essa fundamentação teórica, pretende-se construir um entendimento sólido e crítico acerca das complexidades envolvidas na articulação entre trabalho e educação no contexto educacional brasileiro.

Os assuntos mencionados foram explorados utilizando slides e recursos adicionais, como vídeos e artigos, com o objetivo de ampliar e aprofundar os conceitos apresentados durante a Aula 3, conforme ilustra a Figura 6, abaixo.

Figura 6 – Módulo I - Aula 3 - "Formação Humana Integral e Omnilateral ou Politecnicidade" – Moodle

Formação Omnilateral

A formação omnilateral, comparece como uma das categorias que tomam o trabalho enquanto princípio educativo, pois indica a união de ensino e trabalho, numa perspectiva de emancipação. A omnilateralidade apresenta-se como um dos princípios básicos não somente da formação do homem na perspectiva da emancipação humana, mas da própria sociedade que deveria oportunizar a omnilateralidade a todos os homens em todos os seus aspectos.



Fonte: elaborado pela autora (2024).

A promoção de relações mais humanas e menos orientadas pelo mercado requer uma reestruturação tanto da educação quanto da sociedade, em que a produção de conhecimento ocorre de forma dinâmica e dialética, com base na cooperação e na unidade coletiva. A abordagem da escola unitária, conforme proposta por Gramsci (1991), que visa à formação integral dos indivíduos, pode representar um caminho viável para alcançar essa sociedade mais humanizada. No entanto, esse processo depende da compreensão por parte dos participantes envolvidos na construção de uma nova abordagem educacional, centrada na valorização das relações entre seres humanos, bem como entre esses e a natureza. É essencial reconhecer a necessidade de mudança e adotar os princípios educacionais e políticos subjacentes a esse ideal.

4.2.2 Módulo II - Educação a distância e tecnologias educacionais

O Módulo II, intitulado “Educação a Distância e Tecnologias Educacionais”, aborda quatro aulas: “Conceitos e Fundamentos da EaD”, “Tecnologia e Educação”, “O Papel do Professor Mediador e a Linguagem Dialógica na EaD”, e “Mediação Pedagógica no Ambiente Virtual de Aprendizagem e Produção de Material Didático para EaD: Principais Ferramentas”. A primeira aula, dedicada ao tema “Conceitos e Fundamentos da EaD” (Figura 7), explora o breve histórico da EaD no Brasil desde a década de 1990, destacando elementos e legislação. Seu objetivo é traçar uma trajetória da EaD, abordando marcos legais e legislação. Essa aula está disponível no

endereço eletrônico: <https://view.genial.ly/65f25c8979b6840014505eee/learning-experience-didactic-unit-copia-modulo-ii-aula-1>.

Figura 7 – Modulo II – Aula 1 – “Conceitos e Fundamentos da EaD” – Moodle

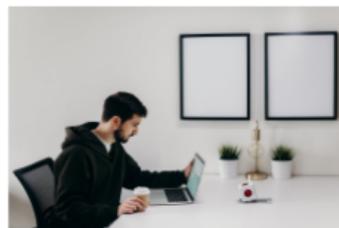


Fonte: elaborado pela autora (2024).

Segundo Alonso (2010), a expansão da EaD no Brasil deve ser interpretada nas contradições do sistema de produção capitalista, que direciona e organiza as relações sociais. A capacitação dos trabalhadores adquire uma dualidade, sendo simultaneamente um componente econômico essencial para a reprodução do capital e uma mercadoria completamente gerenciada conforme a lógica competitiva do mercado. Considerando essa perspectiva, as aulas foram concebidas a partir do desenvolvimento histórico da Educação a Distância (EaD), incorporando a progressão das tecnologias para acesso, disseminação e produção de conhecimento no contexto das práticas educativas. Isso complementa os métodos tradicionais de ensino, desvelando a ruptura e a transformação dos paradigmas na estrutura educacional.

Figura 8 – Modulo II – Aula 1 – “O crescimento da EaD no Brasil” – Moodle

Desde o momento em que a modalidade de Educação a Distância (EaD) ultrapassou o ensino presencial em termos de número de novos alunos, os números não diminuíram. Pelo contrário, em 2020, durante o primeiro ano da pandemia, os estudantes matriculados em cursos a distância no Brasil representavam 53% do total de universitários. Em 2022, esse índice aumentou para 65%.



Uma das tendências que contribuem para o crescimento da EAD é o fato de estar alinhada com dois dos pilares da educação do futuro: a personalização do ensino e a inclusão. Enquanto o conceito de ensino padronizado vai perdendo espaço, os educadores entendem que cada aluno possui suas próprias especificidades, e isso deve ser observado.

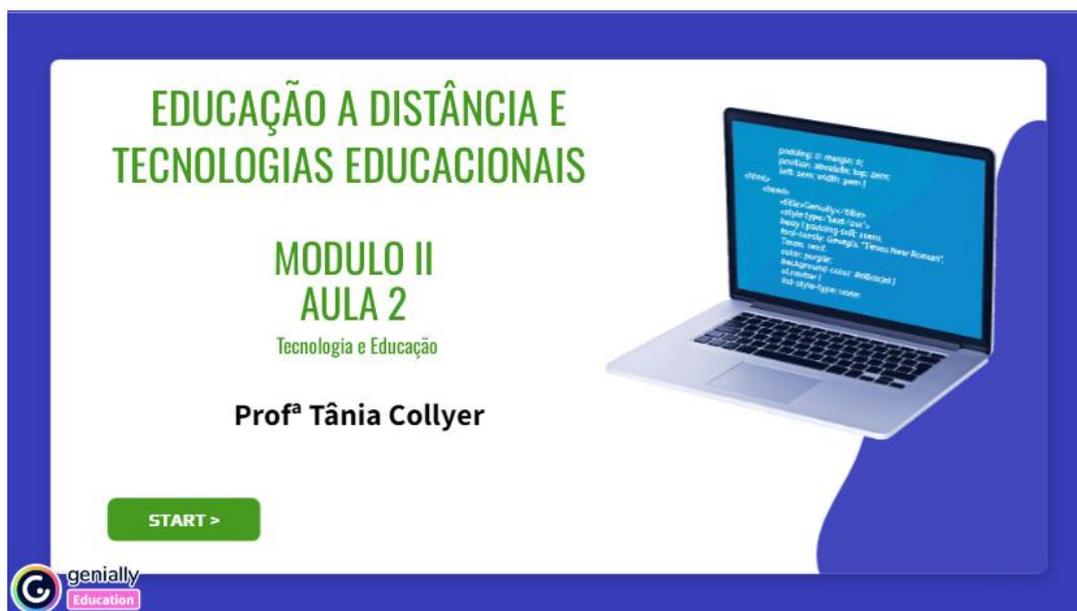


Fonte: elaborado pela autora (2024).

A segunda aula, intitulada “Tecnologia e Educação”, acessível através do endereço eletrônico: <https://view.genial.ly/65f25c4d4751d50015e02dd8/learning-experience-didactic-unit-copia-modulo-ii-aula-2>, tem o objetivo de compreender o papel da tecnologia na mediação pedagógica, destacando sua significativa influência no processo de aprendizagem no ambiente virtual. Os conteúdos abordados incluem as tecnologias educacionais e os modos de comunicação síncrona e assíncrona. Este enfoque visa explorar a relação entre tecnologia e práticas educacionais, especialmente no contexto virtual.

Freire (2000) explica que a prática educativa não deve limitar-se estritamente à aplicação técnica ou à mera transmissão de conhecimentos. O ato de ensinar demanda consideração pelo “inacabamento do ser” ou sua incompletude, intrínseca à experiência vital. Sendo assim, é importante considerar a realidade dos sujeitos envolvidos na atividade pedagógica, reconhecendo e incorporando suas vivências. E na EaD o processo educativo está ancorado na aprendizagem colaborativa que se baseia no princípio do aprendizado social, essencial para a construção coletiva do conhecimento através das interações no ambiente virtual. Com o avanço das tecnologias colaborativas na última década, a interação entre indivíduos por meio da internet e ambientes virtuais de aprendizagem amplia os processos educacionais.

Figura 9 – Modulo II – Aula 2 – “Tecnologia e Educação” – Moodle



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Na terceira aula, intitulada “O Papel do Professor Mediador e a Linguagem Dialógica no Ambiente Virtual de Aprendizagem”, acessível através do endereço: <https://view.genial.ly/65f25c468ce28b0014695469/learning-experience-didactic-unit-copia-modulo-ii-aula-3>, os tópicos abordados englobam as “Bases Teóricas da Linguagem Dialógica” e “Competências Docentes diante das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs)”. Os objetivos delineados para esta aula são dois: primeiro, promover uma reflexão sobre o papel do professor como mediador no contexto da Educação a Distância; e, segundo, capacitar os participantes a desenvolverem uma linguagem dialógica, enriquecendo a interação no ambiente virtual de aprendizagem.

Aprofundando a concepção de diálogo, Freire (2000) propõe uma abordagem sobre a “educação dialógica” ou “educação libertadora” que se refere à necessidade de o educador empregar a linguagem do aprendiz e, simultaneamente, enfatiza a importância do diálogo no processo educacional. Essa abordagem educacional tem como princípio promover a conscientização por meio da contextualização dos conteúdos ministrados em sala de aula, defendendo que esse ambiente deve ser democrático e propício ao diálogo. É nesse contexto reflexivo, onde o professor e o aluno interagem, que se fomenta a educação crítica, capacitando os indivíduos a relacionar conceitos e a questionar situações do seu dia a dia.

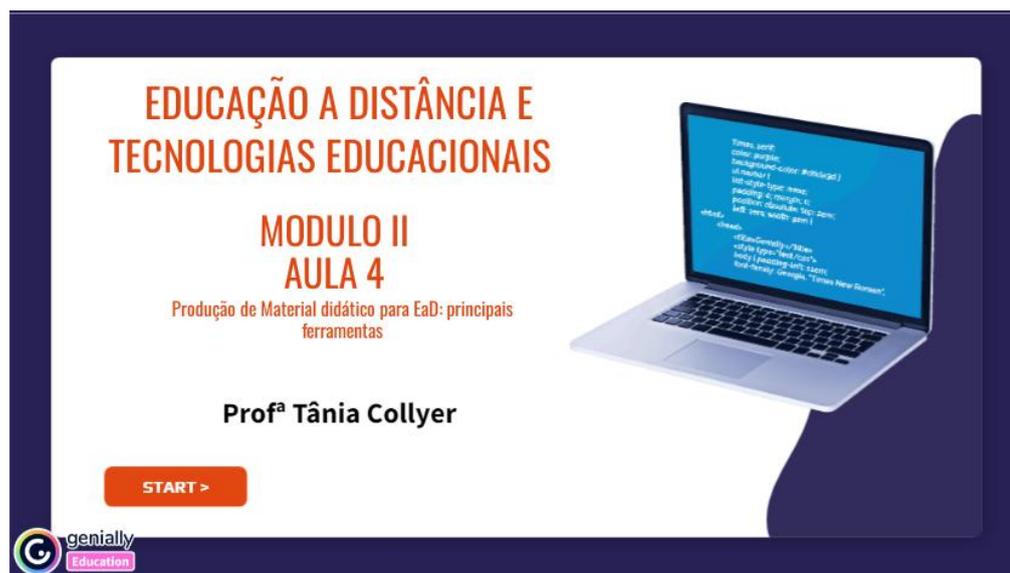
A linguagem dialógica em ambientes virtuais de aprendizagem emerge como um elemento essencial para a promoção de uma educação centrada no aluno e

alinhada às exigências e especificidades na modalidade EaD. De acordo com Freire (1983), a pedagogia dialógica, cuja metodologia visa promover a autonomia do aluno, incentivando-o a desenvolver habilidades de reflexão e análise crítica sobre sua realidade social, contrasta com o modelo tradicional de ensino, pois valoriza a experiência prévia do aluno no contexto social em que está inserido. A interação entre educador e educando é considerada essencial para o processo educativo, uma vez que ocorre horizontalmente, permitindo que ambos aprendam de forma mútua por meio do intercâmbio contínuo de informações.

A partir destes conceitos, espera-se que os participantes compreendam como a linguagem dialógica pode enriquecer o processo de ensino e aprendizagem em ambientes virtuais de aprendizagem, facilitando a construção coletiva do conhecimento e promovendo um ambiente de aprendizagem mais participativo e engajado.

Na quarta aula, intitulada “Produção de Material Didático para a Educação a Distância (EaD)”, foram incluídos temas fundamentais, a saber: os fundamentos teóricos para a produção de material didático voltado à EaD e as ferramentas tecnológicas utilizadas nesse processo. Os objetivos delineados para esta sessão são eminentemente elucidativos. Busca-se estimular a reflexão sobre as diferentes formas de mediação pedagógica presentes na elaboração de material didático para a EaD, promovendo a interação e o engajamento entre os atores envolvidos e considerando os diferentes recursos tecnológicos disponíveis. Esta aula está acessível através do link: <https://view.genial.ly/65f25becedea09001391f0ed/learning-experience-didactic-unit-copia-modulo-ii-aula-4>, conforme exposto na Figura 10, a seguir.

Figura 10 – Módulo II – Aula 4 – “Produção de Material Didático para a Educação a Distância (EaD)” – Moodle



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Todo o planejamento e a elaboração de material didático são fundamentados na proposta pedagógica da instituição e nos princípios metodológicos e didáticos conteudistas. Como o material a ser produzido deve estar alinhado aos princípios básicos da Educação a Distância (EaD), destaca-se que esses profissionais precisam estar capacitados para elaborar materiais que atendam às necessidades específicas dos estudantes nesse contexto de aprendizagem, promovendo a interação significativa entre os alunos e o conteúdo. Enfatiza-se a necessidade de que o material didático produzido seja elaborado de forma clara, objetiva e acessível, garantindo, assim, a compreensão e a assimilação do conteúdo pelos estudantes, independentemente de sua formação prévia ou de suas habilidades tecnológicas.

Ao final da aula, espera-se que os participantes compreendam a importância de uma abordagem cuidadosa e reflexiva na produção de material didático para EaD, que estejam aptos a aplicar os princípios metodológicos e didáticos discutidos no desenvolvimento de seus próprios materiais. Ademais, que essa revisão dos processos formativos dos profissionais da área contribua, significativamente, para a melhoria da qualidade do ensino na modalidade a distância, promovendo, assim, uma experiência de aprendizagem mais enriquecedora para os alunos.

4.2.3 Módulo III - Recursos e ferramentas educacionais na EaD

O Módulo III, intitulado “Recursos e Ferramentas Educacionais na Educação a Distância (EaD)”, apresenta um conjunto de três aulas que abordam aspectos

fundamentais relacionados às ferramentas de autoria e aos recursos educacionais abertos (REA). Por meio dessas aulas, os participantes serão conduzidos a uma análise dos conceitos, usos, aplicações e implicações práticas desses recursos na prática pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem. O objetivo deste módulo é proporcionar aos alunos uma compreensão das ferramentas disponíveis para a criação de conteúdo educacional digital e dos recursos educacionais abertos como alternativa viável para a promoção da acessibilidade e da qualidade do ensino a distância.

A primeira aula, intitulada “Ferramentas de Autoria: Conceitos” (Figuras 11 e 12), aborda os fundamentos teóricos e práticos das ferramentas de autoria, destacando sua importância na produção de materiais didáticos interativos e adaptados às necessidades específicas dos alunos em ambientes virtuais de aprendizagem. São explorados conceitos-chave, como interatividade, usabilidade, acessibilidade e reusabilidade, visando proporcionar aos participantes uma compreensão dos princípios subjacentes a essas ferramentas. Esta aula está disponível através do link: <https://view.genial.ly/65f25bdb8ce28b001469086d/presentation-copia-modulo-iii-aula-1>.

Figura 11 – Módulo III – Aula 1 – “Ferramentas de Autoria – Conceitos” – Moodle



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Figura 12- Módulo III – Aula 1 – “Ferramentas de Autoria – Apresentação do módulo”
– Moodle



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Na segunda aula, “Ferramentas de Autoria: Uso e Aplicações”, os participantes foram introduzidos às principais ferramentas de autoria disponíveis atualmente no mercado, bem como às suas funcionalidades, vantagens e desafios. Aplicar recursos tecnológicos da Educação a Distância em atividades educativas e conhecer, experimentar e produzir recursos educacionais com ferramentas de autoria para uso no ensino EaD permite a criação de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, interativos e flexíveis, que podem adaptar-se às necessidades individuais dos alunos. Isso possibilita uma maior personalização do ensino, tornando-o mais acessível e interativo. Também na Aula 3, foram discutidas estratégias para a seleção e utilização adequada dessas ferramentas, considerando as características específicas dos alunos e os objetivos de ensino e aprendizagem. Esta aula está disponível através do link: <https://view.genial.ly/65f25bc68ce28b001468f9fc/presentation-copia-modulo-iii-aula-2>, conforme exposto na Figura 13:

Figura 13 – Módulo III – Aula 2 – “Ferramentas de Autoria: Uso e Aplicações” –
Moodle



Fonte: elaborado pela autora (2024).

Por fim, na Aula 3, “Recursos Educacionais Abertos”, foi apresentado o conceito de REA, destacando seu potencial para promover a democratização do acesso ao conhecimento e para enriquecer o processo educativo na EaD, bem como plataformas de compartilhamento de recursos educacionais abertos e modelos para a criação, adaptação e utilização desses recursos. Esta aula está disponível através do link: <https://view.genial.ly/65f259f98ce28b001467c746/presentation-copia-modulo-iii-aula-3>.

Ao término do Módulo III, espera-se que os participantes tenham adquirido conhecimentos sobre as ferramentas de autoria e os recursos educacionais abertos na EaD, capacitando-os a incorporar esses elementos em suas práticas pedagógicas de forma reflexiva, crítica e inovadora. Acredita-se que o domínio desses recursos contribuirá significativamente para o aprimoramento da qualidade do ensino a distância, ampliando o acesso ao conhecimento e promovendo uma experiência de aprendizagem mais inclusiva e enriquecedora para todos os envolvidos.

4.3 INSTRUMENTO DE VALIDAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional foi submetido à validação pelos 16 profissionais que participaram da pesquisa: “Docência em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA): com foco na plataforma Moodle”. Os participantes foram convidados a avaliar o Produto Educacional e procederam à avaliação formal, por meio de uma ficha avaliativa, que compõe o Apêndice B deste trabalho. Foram convidados a participar da avaliação todos os professores que responderam à pesquisa e os coordenadores

de cada eixo tecnológico. A ficha avaliativa foi disponibilizada por meio de um questionário eletrônico na plataforma Moodle. O instrumento utilizado para validar o Produto Educacional consistiu numa ficha contendo questões objetivas e subjetivas, na qual cada avaliador foi solicitado a analisar o curso oferecido, considerando o conteúdo do Produto Educacional intitulado “Práticas Docentes para Educação Profissional e Tecnológica na EaD: Interação e Ferramentas Tecnológicas em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (Moodle)”. Os avaliadores observaram o conteúdo, a disposição das informações, a formatação das videoaulas, as ferramentas digitais utilizadas para engajamento no processo de aprendizagem e as questões reflexivas no fórum.

4.3.1 Análise do Módulo I – Bases conceituais na EPT

Na visão dos participantes, o Módulo I colaborou para a compreensão das bases conceituais que fundamentam a EPT, com foco na categoria trabalho como princípio educativo. Os resultados desta avaliação revelaram o seguinte panorama: na Questão 5, indagou-se sobre a adequação da sequência didática e das ferramentas digitais para a exposição do conteúdo. Cinco avaliadores responderam que “a sequência didática foi muito bem estruturada e organizada. As ferramentas digitais utilizadas foram adequadas para a exposição do conteúdo, proporcionando uma experiência de aprendizagem dinâmica e interativa”. Oito participantes responderam que “a sequência didática proporcionou uma abordagem contextualizada do conteúdo, permitindo uma compreensão dos temas discutidos. As ferramentas digitais utilizadas foram bastante úteis e enriqueceram a experiência de aprendizagem, tornando o processo mais dinâmico e interessante”. Os demais avaliadores responderam: “considerando o conteúdo extenso, a sequência didática foi bem elaborada e articulada. As ferramentas digitais utilizadas foram adequadas para a exposição do conteúdo, facilitando a interação dos participantes e promovendo uma aprendizagem mais participativa e colaborativa”.

A indagação abordou a viabilidade e a adequação da aplicação da teoria histórico-crítica no contexto da EaD, considerando a realidade do docente na Educação a Distância. Os resultados revelaram que quatro avaliadores responderam que: “a teoria histórico-crítica oferece uma abordagem crítica e reflexiva que permite aos educadores da EaD analisar as estruturas sociais e históricas que influenciam o processo educativo”, considerando que sua aplicação é fundamental para promover

uma educação mais consciente das questões sociais e políticas que permeiam o ensino a distância. Sete participantes responderam que: “é possível aplicar a THC na EaD, ao compreender as raízes históricas das estruturas educacionais para desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas e emancipatórias que atendam às necessidades de todos os alunos, independentemente de sua origem socioeconômica ou cultural”. Quatro avaliadores responderam que: “embora a aplicação da teoria histórico-crítica possa ser desafiadora, especialmente em um ambiente virtual de aprendizagem, a teoria histórico-crítica proporciona uma lente analítica poderosa para compreender as contradições e os conflitos presentes na sociedade contemporânea, o que pode enriquecer significativamente a prática pedagógica na EaD. Ao integrar elementos da teoria histórico-crítica em nossos cursos e materiais didáticos, podemos criar oportunidades para os alunos questionarem as estruturas dominantes e explorarem novas perspectivas sobre o mundo ao seu redor”. Os demais participantes compreendem que a aplicação da teoria histórico-crítica é fundamental para promover uma educação crítica e transformadora. Ao desafiar as narrativas hegemônicas e empoderar os alunos a questionarem o status quo, pode-se contribuir para a formação de cidadãos conscientes e engajados, capazes de participar ativamente na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Quando questionados sobre a viabilidade de promover uma formação humana integral na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) através da modalidade de ensino a distância (EaD), foi levantada a questão da implementação dessa prática. Quatro participantes responderam que: “é viável promover uma formação humana integral na EPT por meio da EaD. Embora a modalidade a distância apresente desafios únicos, como a falta de interação presencial, o uso adequado de tecnologias e metodologias pedagógicas pode proporcionar uma experiência educacional enriquecedora, que valorize não apenas o desenvolvimento técnico, mas também o crescimento pessoal e social dos alunos”. Três participantes responderam que a promoção de uma formação humana integral na EPT através da EaD é não apenas viável, mas também necessária. Com a utilização de abordagens pedagógicas centradas no aluno, que incentivem a reflexão crítica, o diálogo e a colaboração, é possível criar um ambiente de aprendizagem que estimule o desenvolvimento integral dos estudantes, preparando-os não apenas para o mundo do trabalho, mas também para uma participação ativa na sociedade. Dois participantes responderam que a implementação de uma formação humana integral na EPT, por meio da EaD, requer

um compromisso firme com a qualidade e a equidade educacional. Isso significa oferecer recursos e suportes adequados aos alunos, promover a inclusão e uma cultura institucional que valorize o desenvolvimento pessoal e profissional de todos os envolvidos no processo educativo. Cinco participantes responderam que: “a promoção de uma formação humana integral na EPT através da EaD é um desafio complexo, mas possível de ser superado com a adoção de abordagens pedagógicas inovadoras, centradas no aluno. Ao reconhecer e valorizar as diferentes habilidades, experiências e perspectivas dos alunos, é possível criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e enriquecedor, que contribua para o desenvolvimento integral de cada indivíduo”. Os demais participantes não responderam a esta questão.

4.3.2 Análise do Módulo II – Educação e tecnologia

Os conteúdos abordados no Módulo II sobre Educação e Tecnologias na EaD trouxeram uma compreensão abrangente dos princípios e fundamentos da Educação a Distância; o papel das tecnologias na educação; o papel do professor como mediador e a importância da linguagem dialógica nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), além da produção de material didático específico para esta modalidade de ensino. Esses temas contribuíram para os professores compreenderem os desafios e potencialidades da EaD, podendo desenvolver práticas pedagógicas que atendam aos objetivos propostos nesse contexto.

Os resultados desta avaliação revelaram o seguinte panorama: quatro avaliadores, representantes dos eixos tecnológicos Infraestrutura, Gestão e Negócios, Recursos Naturais e Informação e Comunicação, avaliaram positivamente. Na questão que envolve clareza e objetividade apresentadas no curso, dois avaliadores consideraram satisfatório. Ao avaliar a sequência didática, seis participantes consideraram a organização e a progressão lógica dos conteúdos, bem como a clareza e a objetividade na apresentação das informações. Destacaram aspectos como a relevância dos temas abordados, a contextualização dos conteúdos com a realidade dos docentes e a integração de recursos multimídia para enriquecer a experiência de aprendizagem. Quanto às ferramentas digitais utilizadas, cinco participantes analisaram sua eficácia na promoção da interatividade e da colaboração entre os alunos, assim como sua contribuição para a compreensão e assimilação dos conteúdos. Ferramentas como fóruns de discussão, salas de aula virtuais e

plataformas de ensino colaborativo foram valorizadas por facilitar a troca de ideias, o compartilhamento de experiências e o trabalho em equipe.

Três participantes avaliaram as discussões suscitadas no fórum como estimulantes, promovendo uma reflexão crítica sobre os temas abordados. Os participantes tiveram a oportunidade de compartilhar suas experiências e pontos de vista, enriquecendo assim o debate e ampliando os horizontes de compreensão de todos. As discussões também foram fundamentais para esclarecer dúvidas e aprofundar o conhecimento sobre os conteúdos apresentados, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e colaborativa. Os demais participantes não responderam ao questionário.

No geral, a avaliação do Módulo II evidenciou a importância de uma sequência didática bem estruturada e o uso adequado de ferramentas digitais para um bom resultado do processo de ensino e aprendizagem na modalidade on-line. A maioria dos participantes reconheceu a relevância dos conteúdos abordados, bem como a aplicação das metodologias empregadas, destacando a importância de investir continuamente nos seus processos formativos e visando à melhoria da qualidade do ensino a distância.

4.3.3 Análise do Módulo III – Recursos e ferramentas educacionais na EaD

O Módulo III, intitulado “Recursos e Ferramentas Educacionais na EaD”, foi alvo de uma análise que questionou a relevância dos conteúdos abordados, a aplicação da sequência didática e a adequação das ferramentas utilizadas para a exposição dos conteúdos. O módulo apresentou uma definição clara e precisa dos recursos educacionais abertos, destacando sua natureza gratuita, acessível e reutilizável. Isso proporcionou aos participantes uma compreensão sobre o que são os REA e sua importância no contexto educacional atual. Ao longo deste módulo, os participantes foram instigados a refletir sobre a importância e o impacto dos recursos educacionais abertos e das ferramentas tecnológicas no processo de ensino e aprendizagem na modalidade a distância. O módulo abordou as diferentes formas de utilização dos recursos educacionais abertos, incluindo sua integração em materiais didáticos, cursos on-line, plataformas de aprendizagem e projetos de ensino e pesquisa. Essa discussão permitiu aos participantes explorar as diversas maneiras pelas quais os REA podem ser incorporados ao trabalho docente em ambientes virtuais de aprendizagem.

Para mais, destacaram-se as aplicações práticas dos recursos educacionais abertos, fornecendo exemplos concretos de iniciativas e projetos que utilizam REA para promover a colaboração, a criação de conhecimento e o acesso equitativo à educação. Isso demonstrou aos participantes o potencial transformador dos REA para a melhoria da qualidade e da acessibilidade da educação em diferentes contextos.

A avaliação da relevância dos conteúdos abordados no Módulo III revelou a importância de temas como as ferramentas de autoria, os recursos educacionais abertos e as estratégias de uso e aplicação desses recursos na prática docente. Os participantes reconheceram as oportunidades de implementar REAs nas aulas produzidas em AVAs, utilizando-os como material complementar para enriquecer e contribuir significativamente com o processo de ensino e aprendizagem. Quanto à sequência didática, os participantes destacaram a organização e a clareza na apresentação dos conteúdos, bem como a progressão lógica das informações. A abordagem prática e contextualizada dos temas também foi valorizada por permitir aos professores compreenderem a relevância dos recursos e ferramentas educacionais na prática docente.

No que diz respeito às ferramentas utilizadas, no geral, houve uma avaliação positiva, destacando-se o uso das ferramentas de autoria nos ambientes virtuais de aprendizagem para a promoção da interatividade, colaboração e engajamento dos alunos. No entanto, algumas sugestões foram levantadas em relação à necessidade de oferecer maior suporte técnico e capacitação aos participantes para o uso efetivo dessas ferramentas. Assim, quatro participantes responderam que: “Embora os conceitos básicos tenham sido abordados, seria favorável aprofundar mais sobre as formas de utilização prática das ferramentas de autoria e dos recursos educacionais abertos na prática docente”. Quatro avaliadores responderam que “faltou uma discussão mais abrangente sobre os desafios e oportunidades relacionados à implementação desses recursos e ferramentas na EaD, bem como estratégias para superar possíveis obstáculos”. Dois participantes responderam que: “seria útil incluir exemplos práticos e estudos de caso que ilustrem a aplicação dos recursos e ferramentas educacionais na prática pedagógica, proporcionando aos participantes uma compreensão mais concreta e aplicável dos conceitos apresentados”.

Em resumo, o Módulo III proporcionou uma análise reflexiva sobre os Recursos e Ferramentas Educacionais na EaD, destacando a importância desses elementos para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem a distância. Embora tenha

sido bem avaliado, algumas sugestões de aprimoramento foram levantadas pelos participantes, evidenciando a necessidade de um constante investimento na melhoria da qualidade da formação em EaD.

A análise das respostas dos participantes às questões que envolvem todo o curso permite uma reflexão sobre os pontos positivos e áreas de melhoria da formação oferecida. A seguir, serão apresentadas as respostas a três perguntas-chave que abordam a proposta do curso, o impacto das discussões promovidas e a contribuição dos conhecimentos adquiridos para a prática docente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no contexto da Educação a Distância (EaD).

Na Questão 4, foi questionado se a proposta apresentada atingiu o objetivo do curso. Todos os participantes consideram que os conteúdos abordados foram relevantes e adequados para o contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na modalidade de ensino a distância (EaD).

A Questão 6 teve como objetivo avaliar o impacto das discussões promovidas ao longo do curso na expansão dos conhecimentos dos participantes. A análise concentrou-se em verificar se as interações e debates suscitados puderam proporcionar novos insights ou contribuir para os conhecimentos preexistentes dos envolvidos, visando compreender de que forma o curso colaborou para a promoção da aprendizagem e o enriquecimento da experiência educacional dos participantes.

Resposta do Avaliador A: As discussões suscitadas durante o curso contribuíram significativamente para aprofundar os conhecimentos que eu já possuía sobre EaD na EPT. Através do debate de ideias e da análise de casos práticos, pude revisar conceitos e refletir sobre novas perspectivas, consolidando e expandindo minha base de conhecimento nesta área.

Resposta do Avaliador B: Sim, as discussões proporcionaram uma ampliação dos meus conhecimentos, especialmente em áreas específicas da EaD na EPT que anteriormente não havia explorado completamente. Os insights compartilhados pelos colegas e as análises críticas das práticas pedagógicas me permitiram enxergar novas possibilidades e abordagens para o ensino a distância.

Resposta do Avaliador C: As discussões promovidas durante o curso foram essenciais para a minha formação, ao trazerem novos conhecimentos e perspectivas que não havia considerado anteriormente. A diversidade de opiniões e a profundidade das reflexões ampliaram minha compreensão sobre os desafios e oportunidades da EaD na EPT, enriquecendo minha prática profissional.

Resposta do Avaliador D: as discussões foram altamente produtivas e contribuíram para expandir meus conhecimentos sobre EaD na EPT. A interação com os colegas e a análise crítica dos conteúdos apresentados possibilitaram uma reflexão profunda sobre minha prática docente, levando-me a considerar novas abordagens e estratégias para melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação geral da proposta formativa ofereceu reflexões significativas para aprimorar a prática docente no contexto da Educação a Distância (EaD).

Resposta do Avaliador A: durante a avaliação geral da formação, pude perceber um avanço significativo em minha compreensão sobre as práticas docentes na Educação a Distância (EaD), especialmente no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). As discussões propostas ao longo do curso proporcionaram insights valiosos sobre os desafios e oportunidades dessa modalidade de ensino, o que certamente contribuirá para aprimorar minha atuação como educador na EaD.

Resposta do Avaliador B, C e D: ao refletir sobre minha participação no curso, reconheço a importância das discussões em grupo e da interação com os colegas. A troca de experiências e a análise crítica das práticas pedagógicas me permitiram identificar áreas de melhoria em minha prática docente e pensar em novas estratégias para melhorar o processo de ensino e aprendizagem na EaD.

Resposta do Avaliador E, F e G: embora reconheça os benefícios da formação, também percebo que ainda há muito a aprender e a aprofundar em áreas específicas, como o uso de tecnologias educacionais e a criação de material didático adequado para a EaD na EPT. Portanto, estou comprometido em continuar buscando oportunidades de desenvolvimento profissional e aprendizado contínuo, a fim de aprimorar minhas habilidades como educador na modalidade a distância.

Resposta do Avaliador H, I e J: a formação ofereceu uma base sólida para o aprimoramento das práticas docentes na EaD, mas reconheço que o processo de aprendizado é contínuo e requer dedicação e esforço constantes. Estou confiante de que as reflexões e os insights adquiridos durante o curso serão valiosos para minha prática profissional futura na Educação a Distância.

Por fim, foi solicitado aos avaliadores que se manifestassem com sugestões/comentários sobre o Produto Educacional produzido.

De modo geral, os avaliadores validaram positivamente o curso, reconhecendo que o material pode contribuir com o processo formativo dos docentes da EPT na modalidade EaD. As discussões promovidas ao longo das aulas proporcionaram uma

reflexão sobre os desafios e oportunidades dessa modalidade de ensino, especialmente no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Os participantes puderam explorar diversos temas relacionados às práticas pedagógicas, tecnologias educacionais e metodologias de ensino, o que resultou numa ampliação significativa de seus conhecimentos e habilidades como educadores na EaD. Ao longo do curso, as atividades propostas permitiram aos participantes analisar criticamente suas próprias práticas docentes e identificar áreas de melhoria. As discussões em grupo proporcionaram um ambiente colaborativo de aprendizado, em que os participantes puderam compartilhar experiências, trocar ideias e aprender juntos. Essa abordagem colaborativa foi fundamental para promover uma reflexão mais profunda sobre os temas abordados e para estimular o desenvolvimento de novas estratégias e abordagens pedagógicas.

Com base na ampliação contínua da Educação a Distância (EaD) e sua influência na prática docente atual, esta proposta formativa tem em vista contribuir para a compreensão das dinâmicas educacionais em um contexto específico. A complexidade e a dinâmica da educação na modalidade a distância demandam uma constante atualização e ressignificação dos conhecimentos e experiência dos docentes que atuam nessa modalidade. Assim, torna-se necessário promover discussões sobre temas que envolvem essa modalidade de ensino, como metodologias de ensino, tecnologias educacionais, avaliação de aprendizagem e inclusão digital, entre outros. Tais discussões promovem um maior embasamento teórico e prático, possibilitando aos educadores enfrentar os desafios emergentes e atender às demandas de um ambiente educacional em constante evolução.

No entanto, é importante ressaltar que o curso representou apenas o início de uma jornada de desenvolvimento contínuo. Ainda há espaço para explorar os temas abordados, promover discussões mais abrangentes e oferecer recursos adicionais para apoiar o aprimoramento das práticas docentes na EaD. Nesse sentido, a formação serviu como um ponto de partida para futuras reflexões e ações que visam à melhoria constante da qualidade do ensino na modalidade a distância. Essa formação serviu como um ponto de partida para futuras reflexões e ações que visam à melhoria constante da qualidade do ensino na modalidade a distância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este trabalho, cabe sintetizar os principais resultados e implicações decorrentes da pesquisa realizada. O objetivo deste estudo foi motivado, em parte, pelos desafios enfrentados pelos docentes que atuam nos cursos técnicos de nível médio na modalidade EaD, ofertados pelo Centro de Educação, Trabalho e Tecnologia (CETT), no qual estou inserida. Durante meu período de colaboração com esta equipe, pude observar de perto suas inquietações e necessidades formativas relacionadas ao trabalho docente nesse contexto específico.

Dessa forma, esta pesquisa concentrou-se em analisar as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes que atuam em cursos técnicos de nível médio oferecidos pelo Centro de Educação, Trabalho e Tecnologia (CETT), da Universidade Federal de Goiás (UFG), na modalidade a distância, bem como suas necessidades formativas. Para atingir este objetivo central, foram definidos objetivos específicos, que incluíram a investigação das questões pedagógicas e didáticas relacionadas com o ensino virtual, a revisão bibliográfica, a história da educação a distância no Brasil e a análise da prática docente na EaD, destacando limites e possibilidades acerca do trabalho docente e do uso das tecnologias no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem.

O estudo foi conduzido adotando uma abordagem que se desdobrou em duas dimensões: a revisão bibliográfica e a pesquisa empírica. A primeira fase envolveu tanto a investigação de literatura relacionada com a temática da pesquisa quanto a análise de documentos que orientam as estruturas da educação a distância no Brasil.

Os dados foram coletados através de um questionário on-line respondido por quinze participantes que desempenham a função de docentes na modalidade a distância nos cursos técnicos de nível médio oferecidos pelo CETT, da Universidade Federal de Goiás (UFG), abrangendo os eixos tecnológicos de Gestão e Negócios; Turismo, Hospitalidade e Lazer; Segurança; Recursos Naturais; Informação e Comunicação; Desenvolvimento Educacional e Social. Este estudo foi conduzido com o propósito de identificar e compreender os desafios específicos presentes no ambiente em que o pesquisador está envolvido.

Importa considerar que a Educação a Distância (EaD) é uma modalidade educacional não convencional de ensino, associada ao uso da tecnologia, e integra diversas formas de aprendizado, fazendo uso de métodos, técnicas e recursos

disponíveis (Belloni, 2009, p. 6). Isso implica que, na Educação a Distância, a formação dos professores é um elemento fundamental para aprimoramento dos processos educativos, pois a docência na EaD pressupõe um “trabalho especializado e recursos humanos formados especialmente para essa modalidade”.

De acordo com Isaia (2006), um dos principais desafios enfrentados pelos educadores na modalidade de ensino a distância é superar a prática da transmissão de conhecimentos científicos e profissionais de maneira mecânica e fragmentada. A autora ressalta que é mais significativo para os professores entender e respeitar o processo lógico de construção do conhecimento pelos alunos do que apenas o conteúdo em si. Dessa forma, a aula deve possibilitar aos estudantes uma compreensão genuína de sua área de estudo, capacitando-os para aplicar conhecimentos, desenvolver habilidades e lidar com situações novas e desafiadoras ao longo de suas carreiras profissionais.

Constatou-se, no curso da pesquisa, que significativo contingente de participantes, docentes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), embora atue como tutores na Educação a Distância (EaD) e empregue suas formações especializadas, todos identificam-se como professores. Apesar de não possuírem formação específica em licenciatura, esses profissionais reconhecem-se como professores durante a condução de suas atividades pedagógicas. Isso implica considerar que na educação a distância também se faz necessário que a formação dos professores seja tomada como elemento indispensável para a sua qualificação nos processos educativos formativos, pois a docência na EaD pressupõe formação especializada para essa modalidade. Mesmo tendo a formação específica em suas áreas de atuação, os docentes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) demonstram certo desconhecimento científico sobre o processo teórico/epistemológico no âmbito da educação profissional e tecnológica, incluindo o ensino-aprendizagem. Esta lacuna da prática docente na EPT, no âmbito da EaD, está relacionada com a didática, ou seja, com a capacidade de adaptar os conteúdos técnicos para uma metodologia adequada ao ambiente virtual de aprendizagem. Assim, a falta de formação pedagógica específica, como a licenciatura, pode impactar diretamente o processo de ensino-aprendizagem.

Libâneo (2004) enfatiza que a competência docente vai além do mero domínio dos conteúdos técnicos, pois requer a capacidade de reestruturar os fundamentos da disciplina ministrada com vistas ao direcionamento do ensino para uma formação

didático-pedagógica que se integra aos princípios fundamentais que norteiam as interações entre o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, torna-se essencial a formação pedagógica inicial e contínua para os professores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), no contexto da Educação a Distância, a fim de enfrentar os desafios emergentes de suas práticas pedagógicas. Para tanto, são estabelecidos novos paradigmas nas relações de ensino e aprendizagem, reconhecendo o papel do ensino como uma atividade geradora de conhecimento e não apenas como um ato de memorização e reprodução.

Conforme enfatizado por Freire (2006b), a prática educativa exige um compromisso sólido e dedicado na mediação do conhecimento com o princípio central de fomentar a autonomia dos estudantes por meio da construção ativa do conhecimento. Nesse contexto, a educação não se restringe simplesmente à transmissão de conteúdos, mas sim à criação de ambientes propícios ao aprendizado significativo. Esses princípios devem orientar as práticas pedagógicas em todas as modalidades de ensino, seja no formato presencial ou a distância.

Outro importante elemento analisado nesta pesquisa aborda a experiência de ensino em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) na plataforma Moodle e os processos pedagógicos mediados pela tecnologia, que podem ser utilizados para aprimorar a prática docente dos participantes.

A maioria dos participantes relatou não possuir formação específica para atuar na EaD e expressou a insuficiência de seus conhecimentos sobre o uso pedagógico das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no contexto da docência. O trabalho docente na educação a distância implica reconhecer o trabalho didático como categoria dialética pertencente ao processo de ensino e aprendizagem com apoio das ferramentas digitais disponíveis em ambientes virtuais de aprendizagem. Diante desse cenário, o uso dos recursos tecnológicos como suportes para ampliar o processo de ensino e aprendizagem digital promove a interação e a interatividade para a mediação nessa modalidade de ensino. Entende-se, portanto, que é necessário que os docentes aprofundem os conhecimentos sobre esta temática.

Entre os resultados que contemplam um dos objetivos da pesquisa, destaca-se a percepção dos docentes em relação à docência em cursos técnicos de nível médio no contexto da EaD e sua relação com a formação humana. Nesse contexto, encontra-se o cerne desta pesquisa, uma vez que a EPT, no âmbito da Educação a Distância (EaD), sob uma análise crítica, também tem sido fortemente influenciada pelo

neoliberalismo. Mas, ao dar continuidade a esta discussão, foi possível aprofundar nosso entendimento sobre as dinâmicas e desafios enfrentados pelos docentes nesse cenário específico da EaD. Isso porque a educação profissional e tecnológica vai além do ensino de habilidades técnicas, abarcando a capacidade de enfrentar mudanças e compreender as demandas atuais. Ademais, ao considerar a educação como agente de transformação social, promovendo não apenas o crescimento individual, mas também mudanças coletivas e sociais, a abordagem dos docentes na educação profissional e tecnológica, ao integrar conhecimento técnico com a compreensão do contexto social, torna-se essencial no desenvolvimento de sujeitos críticos e emancipados.

Para tanto, as instituições de educação técnica e profissional precisam adaptar-se às mudanças no campo educacional, assegurando uma formação contínua para seu corpo docente em consonância com as novas abordagens metodológicas propostas pelo paradigma da complexidade, conforme descrito por Morin (2012). Esse paradigma preconiza um ensino fundamentado no diálogo, incentivando uma abordagem educacional dinâmica e integradora através do desenvolvimento de um currículo que englobe aspectos éticos, científicos e sociais.

Ao finalizar este estudo, foi elaborado um produto educacional com a proposta de formação continuada para os docentes do CETT, intitulado “Práticas Docentes para Educação Profissional e Tecnológica na EaD: interação e ferramentas tecnológicas em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (Moodle)”, que contemplou temas relacionados com as demandas formativas desses profissionais.

A proposta do curso de formação foi desenvolvida a partir dos resultados da pesquisa e teve como objetivo contribuir para o avanço de metodologias educativas que possibilitassem aos participantes o acesso ao conhecimento de forma a integrar cultura, ciência e tecnologia e permitir-lhes uma compreensão mais ampla e crítica do mundo do trabalho e das dinâmicas de exploração presentes nesse contexto.

Com o intuito de alcançar esse objetivo, torna-se essencial criar espaços de formação para os educadores, nos quais os princípios pedagógicos que estão integrados à proposta do CETT (Centro de Educação, Trabalho e Tecnologia) sejam discutidos numa perspectiva crítica e político-pedagógica engajada na busca de uma nova perspectiva nas relações entre trabalho e educação. Assim, esta proposta de formação visa contribuir para o desenvolvimento de metodologias educacionais que possibilitem aos estudantes o acesso ao conhecimento de forma a integrar cultura,

ciência e tecnologia, permitindo-lhes uma compreensão mais ampla do mundo do trabalho e incitando uma reflexão crítica sobre as dinâmicas de exploração presentes nesse contexto.

Esta formação representa apenas o começo de um processo contínuo de desenvolvimento, visto que ainda há oportunidades para melhor explorar os temas tratados, promover discussões mais amplas e colaborar com recursos adicionais para apoiar o aprimoramento das práticas de ensino na EaD. Dessa forma, a formação inicial foi o ponto de partida para futuras reflexões e ações visando aprimorar continuamente a qualidade do ensino a distância.

Reconhece-se que, quando se fala do trabalho docente na educação a distância, ainda há muito a ser estudado, e que esta pesquisa trouxe apenas um recorte de alguns elementos deste tema em constante evolução. Logo, almeja-se que este estudo provoque uma reflexão significativa sobre a viabilidade de estabelecer um processo formativo que priorize uma educação voltada para o desenvolvimento integral, crítico e emancipatório dos educandos dissociado das demandas exclusivas do mercado.

REFERÊNCIAS

ALAVA, S. *et al.* **Ciberespaço e formações abertas**: rumo a novas práticas educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, dez. 2003. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022003000200010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 jun. 2023.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Transformações no trabalho e na formação docente na educação a distância on-line. **Em Aberto**, São Paulo, v. 23, n. 84, p. 67-77, nov. 2010. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2468>. Acesso em: 17 jun. 2023.

ALONSO, K. M. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TgSHBs9L6Rv38CGWcnq7Kn/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 17 jun. 2023.

ALVES, G. **O novo (e precário) mundo do trabalho**: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo, 2000.

ALVES, G. **Trabalho e subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

ALVES, J. R. M. História da EaD no Brasil. *In*: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (orgs.). **Educação a Distância**: o Estado da Arte. São Paulo: Pearson Education, 2009. p. 22-75

ALVES, L.; NOVA, C. Educação a distância: limites e possibilidades *In*: ALVES, L.; NOVA, C. **Educação a distância**: uma nova concepção de aprendizagem e interatividade. São Paulo: Futura, 2003. p. 125-134.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a qualificação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

ARAÚJO, Cláudia Helena dos Santos. **Elementos constitutivos do trabalho pedagógico na docência online**. 2014. 168 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

BARRETO, R. G. As políticas de formação de professores: novas tecnologias e educação a distância. *In*: BARRETO, R. G. (org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância**: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2001. p. 74-84.

BARRETO, R. G. As tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 271-286, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/MRwwwNW96vhWWLLvKqzYjSC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 jun. 2023.

BARRETO, R. G. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, p. 1181-1201, 2004.

BARRETO, R. G. Configuração da política nacional de formação de professores a distância. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 23, n. 84, p. 33-45, nov. 2010. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2466>. Acesso em: 17 jun. 2023.

BARROS, D. M. V. **Educação a Distância e o universo do trabalho**. Bauru: Edusc, 2003.

BATISTA, Eraldo L.; LIMA, Marcos R. A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica transformadora: da consciência filosófica à prática revolucionária. *In*: MARSIGLIA, A. C. G.; BATISTA, Eraldo L. **Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma prática transformadora**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 1-36.

BEHAR, Patrícia Alejandra. **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

BELLONI, M. L. Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, ano 23, n. 78, p. 117-142, abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/yvpWm7vFNqhpZYMtjn8kHZD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 jun. 2023.

BELLONI, M. L. Mídia-educação e educação a distância na formação de professores. *In*: MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara (orgs.). **Educação a Distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: Ed. UFSCar, 2013. p. 245-265.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, set./dez. 2006. Disponível em: https://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_odontologia/pdf/setembro_dezembro_2006/metodologia_pesquisa_bibliografica.pdf. Acesso em: 17 jun. 2023.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2002.

BRANDÃO, Marisa. Da arte do ofício à ciência da indústria: a conformação do capitalismo industrial no Brasil vista através da educação profissional. **Boletim Técnico do Senac**, v. 25, n. 3, p. 16-29, 1999.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Crêa nas capitães dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Diário Oficial, Rio de Janeiro, p. 6975, 26 set. 1909. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 17 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 18.890, de 18 de abril de 1931.** Rio de Janeiro: Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, 1931. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-republicacao-141247-pe.html#:~:text=Art.,sob%20regime%20de%20inspe%C3%A7%C3%A3o%20oficial>. Acesso em: 17 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 21.214, de 4 de abril de 1932.** Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. Rio de Janeiro: Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, 1932. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21241-4-abril-1932-503517-publicacaooriginal-81464-pe.html>. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942.** Lei orgânica do ensino industrial. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1942a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4073.htm. Acesso em: 17 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942.** Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1942b. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/529213/publicacao/15802037>. Acesso em: 17 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942.** Lei orgânica do ensino secundário. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1942c. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 17 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943.** Lei Orgânica do Ensino Comercial. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1943. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 17 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 17 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 47.035, de 16 de outubro de 1959.** Dispõe sobre escolas técnicas integrariam a rede federal do ensino técnico, transformando-as em escolas técnicas federais. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1959.

BRASIL. **Decreto nº 50.370, de 21 março de 1961.** Dispõe sobre um programa de educação de base, e adota medidas necessárias à sua execução [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 1961a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 17 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília DF: Presidência da República, 1961b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 17 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 17 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.** Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília DF: Presidência da República, 1982. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-norma-pl.html>. Acesso em: 17 jun. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 17 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.131, de 28 de novembro de 1995.** Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília DF: Presidência da República, 1995. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9131.htm#:~:text=%22Art.,das%20leis%20que%20o%20regem. Acesso em: 17 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=9394&ano=1996&ato=3f5o3Y61UMJpWT25a>. Acesso em: 17 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1997a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 17 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 2.267, de 19 de dezembro de 1997.** Estabelece diretrizes para elaboração do projeto institucional para implantação de novos CEFETs. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1997b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PMEC2267_97.pdf. Acesso em: 17 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília DF: Presidência da República, 2001a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 17 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001b. Disponível em: <https://institucional.ufrj.br/pdi/files/2016/07/Portaria-MEC-2253-2001.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 17 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf. Acesso em: 23 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-publicacaooriginal-39018-pe.html>. Acesso em: 17 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em: 17 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007.** Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11502.htm. Acesso em: 17 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/193-secretarias-112877938/seed-educacao-a-distancia-96734370/12777-referenciais-de-qualidade-para-ead>. Acesso em: 17 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília DF: Presidência

da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 17 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009.** Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12056.htm. Acesso em: 17 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm. Acesso em: 17 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Dispõe sobre a reforma do ensino médio brasileiro. Brasília DF: Presidência da República, 2017a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 17 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017.** Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 2017b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 17 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Regulamento Geral do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional.** Vitória, ES: Instituto Federal do Espírito Santo, 2018a. Disponível em: <https://profept.ifes.edu.br/regulamentoprofept/16413-regulamento13julho>. Acesso em: 14 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2018b. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf. Acesso em: 17 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018.** Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de disciplinas na modalidade à distância em cursos de graduação presencial. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018c. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496468/do1-2018-12-31-portaria-n-1-428-de-28-de-dezembro-de-2018-57496251. Acesso em: 17 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.038, de 7 de dezembro de 2020.** Altera a Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19 [...]. Brasília, DF: Ministério

da Educação, 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-mec-n-1.038-de-7-de-dezembro-de-2020-292694534>. Acesso em: 17 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; [...]. Brasília DF: Presidência da República, 2020b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14113.htm. Acesso em: 17 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 10.656, de 22 de março de 2021.** Regulamenta a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/decreto/d10656.htm. Acesso em: 17 jun. 2023.

BRZEZINSKI, Iria; MENEZES, Antônio. Teoria crítica e categoria trabalho: método no estudo comparativo da formação de profissionais da saúde no Brasil e Portugal. **Revista Fiocruz - Educação, Saúde e Trabalho**, Rio de Janeiro, 2013.

BRUNO, Adriana R.; LEMGRUBER, Márcio S. Docência na educação online: professorar e (ou) tutorar? *In*: BRUNO, Adriana R. *et al.* **Tem professor na rede**. Juiz de Fora, MG: UFJF, 2010. p. 67-84.

CATAPAN, A. H. Mediação pedagógica diferenciada. *In*: ALONSO, K. M.; RODRIGUES, R. S.; BARBOSA, J. G. **Educação a distância: práticas, reflexões e cenários plurais**. Cuiabá: Central de Texto: Ed. UFMT, 2010. p. 71-79.

CHAUÍ, Marilena. A Universidade Operacional. **Folha de São Paulo**, Caderno Mais, 9 de maio de 1999.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-56.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino médio e educação profissional no Brasil. Dualidade e Fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2005. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 4 mar. 2023.

CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1937. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 20 fev. 2024.

COSTA, Rogério. Educação a distância: um desafio atual. *In*: MILL, Daniel; MACIEL, Cristiano (orgs.). **Educação a distância**: elementos para pensar o ensino-aprendizagem contemporâneo. São Paulo: EdUFMT, 2013. p. 355-369.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado brasileiro: gênese, crise e alternativas. *In*: LIMA, J. C. F.; NEVES, L.M.W. (orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. p. 173-200.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformanda**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

CUNHA, M. S.; TEIXEIRA, D. de L.; PIMENTEL, Álamo; AQUINO, F. J. A. de. Políticas de Assistência Estudantil, no Contexto da Pandemia da Covid-19, para Permanência Discente. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Brasil, v. 8, n.: p. e187722, 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 29, n. 104, p. 891-917, out. 2008. Edição especial. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/XjRnGPhw6sBR9W5BXw9wSrt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 jun. 2023.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

ENQUITA, M. F. A ambiguidade da docência: Entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, pp. 41-61, 1991.

ESCOTT, Clarice Monteiro; MORAES, Márcia Amaral Correa de. História da educação profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL", 9., Campinas, SP, 2012. **Anais [...]**. Campinas, SP: HISTEDBR, 2012. p.1492-1508. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/eixo_2.html. Acesso em: 25 jun. 2022.

FEITOSA, Sonia Couto Souza. **Método Paulo Freire Princípios e Práticas de uma Concepção Popular de Educação**. 1999. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, p. 25-42, 2018.

FIGUEIREDO, Paulo N. Aprendizagem tecnológica e inovação industrial em economias emergentes: uma breve contribuição para o desenho e implementação

de estudos empíricos e estratégias no Brasil. **Revista Brasileira de Inovação**, Campinas, SP, v. 3. n. 2, p. 323-361, jul./dez. 2004.

FILATRO, Andrea. **Design instrucional na prática**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2008.

FIORENTINI, L. M. R. Aprender e ensinar com tecnologias, a distância e/ou em 137 ambiente virtual de aprendizagem. *In*: SOUZA, A. M. de S. *et al.* (orgs.). **Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR)**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2009. p. 137-170.

FRANÇA, G. Os ambientes de aprendizagem na época da hipermídia e da educação a distância. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 14, n.1, p. 55-65, jan./abr. 2009.

FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). **A pedagogia da libertação em Paulo Freire**. São Paulo: Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2006a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2006b.

FREITAS, Cinthia Obladen de Almeida; ASSIS, Vinicius de; EFING, Antônio Carlos. Impactos socioeconômicos das TIC e da sociedade informacional nas relações de trabalho. **Cadernos de Direito Actual**, n. 9, p. 43-59, 2018. Disponível em: <https://www.cadernosdedereitoactual.es/ojs/index.php/cadernos/issue/view/9>. Acesso em: 17 jun. 2023.

FREITAS, Rony. Produtos educacionais na área de ensino da Capes: o que há além da forma? **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 5, n. 2, p. 5-20, 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, DF, v. 14, n. 40, p. 168-194, jan./abr. 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio; FRANCO, Maria Aparecida Ciavatta (coord.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2004.

GALVÃO, A. M. **A crise da ética: o neoliberalismo como causa da exclusão social**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea).

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (orgs.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: Unesco, 2009. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184682>. Acesso em: 17 jun. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOIÁS. **Manual EaD Rede ITEGO**. Goiânia: Secretaria do Desenvolvimento e Inovação, 2019.

GOIÁS. **Lei nº 20.976, de 30 de março de 2021**. Cria e denomina as escolas do Futuro do Estado de Goiás – EFGs e os Colégios Tecnológicos do Estado de Goiás – COTECs e dá outras providências. Goiânia: Secretaria de Estado da Casa Civil, 2021a. Disponível em: <https://legisla.casacivil.go.gov.br/>. Acesso em: 10 jun. 2023.

GOIÁS. **Portaria nº 3.833, de 6 de dezembro de 2021**. Goiânia: Diretoria de Administração de Pessoas, 2021b. Disponível em: <https://site.cett.org.br/component/content/article/14-geral/80-instrucoes-normativas?Itemid=101>. Acesso em: 10 jun. 2023.

GÓMEZ-GONZALVO, Fernando. La innovación educativa en la universidad a través de las TIC. ¿ Qué ven los alumnos con estas prácticas?. **International Journal of Educational Technology in Higher Education**, v. 11, n. 1, p. 49-60, jan. 2014. Disponível em: <https://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/view/v11n1-gomez/0.html>. Acesso em: 17 jun. 2023.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GUAREZI, Rita de Cássia Menegaz; MATOS, Márcia Maria de. **Educação a distância sem segredos**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

HAHN, Raquel. **A ação pedagógica no ambiente virtual de aprendizagem Moodle**. 2008. 66 f. Monografia (Especialização em Informática na Educação) – Departamento de Novas Tecnologias em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

HARDT, Michael; NEGRI, Antônio. **Multidão: guerra e democracia na era do Império**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Educação UFSM**, Santa Maria, RS, v. 44, 15 jul. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/34731>. Acesso em: 17 jun. 2023.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. *In*: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (orgs.). **Docência na educação superior**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 85-96.

KEEGAN, Desmond. *Foundations of distance education*. 3. ed. London: Routledge, 1996.

KEEGAN, Desmond. **Theoretical principles of distance education**. Abingdon: Routledge, 2005.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

KUENZER, A. Z. (org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002b.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. **Capitalismo, Trabalho e educação**, v. 3, p. 77-96, 2002c.

KUENZER, A. Z. A educação profissional nos anos 2000: A dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 27, n. 96, p. 877-910, out. 2006. Edição Especial. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mX9xNN8HgH9YWLPySjXdPgQ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 jun. 2023.

KUENZER, A. Z. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 32, p. 667-688, 2011.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 38, p. 331-354, 2017.

KUENZER, A. Z.; CALDAS, A. Trabalho docente: comprometimento e desistência. *In*: OLIVEIRA, M. A.; FIDALGO, N. L. R. (orgs.). **A intensificação do trabalho docente**: tecnologia e produtividade. Campinas: Papirus, 2009. p. 19-48.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**: velhos e novos temas. [S. l.]: Edição do autor, 2002.

LIBÂNIO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 5-24, set./out./nov./dez. 2004. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000300002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 jun. 2023.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, E. R. S.; SILVA, F. N.; SILVA, L. L. S. Trajetória do ensino médio e da educação profissional no Brasil. **Holos**, v. 3, p. 164-175, 2017.

LIMA, Anderson Quirino Oliveira de; TAVARES, Andrezza Maria Batista do Nascimento; MELO, Elda Silva do Nascimento. História da educação profissional no Brasil e a sua relação com o princípio do trabalho. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 4, p. e52911427447-e52911427447, 2022.
DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i4.27447>

LINO, Lucília A. As ameaças da reforma: Desqualificação e exclusão. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 11, n. 20, p. 75-90, jan./jun. 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Saberes profissionais nos planos de desenvolvimento de Institutos Federais de Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, p. 352-375, 2011.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MARTINS, Pura Lucia Oliver. **Didática-teórica, didática prática**: para além do confronto. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

MARTINS, L. A. Educação a distância: implicações na prática docente. **Discursividade - web revista**, Campo Grande, MS, n 8, p. 1-13, ago./dez. 2011.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989.

MARX, K. **O Capital (crítica da economia política)**. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MARX, K. Capítulo XIII: A maquinaria e a indústria moderna. *In*: MARX, K. **O Capital**: crítica economia política. v.1, n. 20. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifeste du parti communiste**. Paris: Nathan, 1982.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. São Paulo: Centauro, 2004.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Mediação pedagógica e o uso da tecnologia**. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A agenda da OCDE para a educação. *In*: GARCIA, Dirce; CECÍLIO, Sálua. **Formação e profissão docente em tempos digitais**. Campinas, SP: Alínea, 2009. p. 15-39.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Nova Cultural, v. 2, 2005.

MENEZES, Graziela. N. D. O trabalho docente na educação profissional e técnica. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 37., 2015, Florianópolis, SC. **Anais [...]**. Florianópolis, SC: RBE, 2015.

MILL, Daniel; OLIVEIRA, Márcia Rozenfeld Gomes de; RIBEIRO, Luís Roberto de Camargo. Múltiplos enfoques sobre a polidocência na Educação a Distância virtual. *In*: MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes de (org.). **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. São Paulo: EdUFSCar, 2010. p. 13-22.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomsom Learning, 2008.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: sistemas de aprendizagem on-line**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

MORAES, Moema Gomes; PEIXOTO, Joana. Educação e tecnologias: algumas tendências da temática nas pesquisas educacionais. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 2, n. 1, p. 233-252, 2017. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5875>. Acesso em: 17 jun. 2023.

MORAES, R. de A. Educação a Distância: aspectos histórico-filosóficos. *In*: FIORENTINI, L. M. R.; MORAES, R. de A. (orgs.). **Linguagens e interatividade na educação a distância**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 111-132.

MORAN, J. M. A. **Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas, SP: Editora Papyrus, 2012.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 19. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

MORAN, José; VALENTE, José; ARANTES, Valéria. **Educação a Distância**. São Paulo: Summus, 2015.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 38, p. 355-372, 2017.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 23-38, 2008.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p.1057-1080, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XBLGNctcD9CvkMMxfq8NyQy/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2022.

MOURA, Dante Henrique; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; RAMOS, Marise Nogueira. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**: Documento Base. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 15 ago. 2022.

MUGNOL, Márcio. A Educação a Distância no Brasil: conceitos e fundamentos. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2009000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 jun. 2023.

NASCIMENTO, I. P. A Pós-Modernidade: uma escuta sobre a nova cultura da Aprendizagem na Escola. **Cadernos de Educação**, v. 38, p. 315-333, jan./abr. 2011

NÓVOA, António. A solução pode estar no trabalho de pensar o trabalho. **Número Zero**, Portugal, abr. 2004.

OLIVEIRA, Cláudio; MOURA, Samuel Pedrosa; SOUSA, Edinaldo Ribeiro Sousa. TIC's na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno. **Pedagogia em Ação**, v. 7, n. 1, 2015.

OLIVEIRA, I.; SERRAZINA, L. A reflexão e o professor como investigador. *In*: GTI – Grupo de Trabalho de Investigação (org.). **Refletir e Investigar sobre a prática profissional**. Portugal: APM, 2002. p. 29-42.

OTA, Marcos Andrei. **Contribuições teórico-metodológicas para produção de materiais didáticos**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2011.

PACHECO, E. M.; MORIGI, V. (orgs.). **Ensino Técnico, Formação Profissional e Cidadania**: a revolução da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Porto Alegre: Tekne, 2012.

PACHECO, Eliezer Moreira; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, p. 71-88, 2010.

PEIXOTO, Joana. **Tecnologias e Educação**: questões críticas e orientações para a pesquisa. Goiânia: PUC Goiás, 2016. p. 93-119. Disponível em: http://www.cpgss.pucgoias.edu.br/ArquivosUpload/14/file/Volume_1_%E2%80%93_atualizado-1.pdf. Acesso em: 10 jul. 2022.

PEIXOTO, Joana. Tecnologias e educação: questões críticas e orientações para a pesquisa. *In*: DUARTE, Aldimar Jacinto; TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes. (orgs.). **Pesquisa e produção de conhecimento**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2016. v. 1. p. 93-119.

PERAYA, D. O ciberespaço: um dispositivo de comunicação e de formação midiaticizada. *In*: ALAVA, S. **Ciberespaço e formações abertas**: rumo a novas práticas educacionais? Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 25-52.

PEREIRA, André Henrique Boazejewski; SOUZA, Leandro Antônio de. A BNCC e os impactos dos itinerários formativos para a EJA. **Caderno Intersaberes**, v. 9, n. 23, 2020.

PEREIRA, Carlos Alberto Messeder; HERSCHMANN, Micael. Comunicação e novas estratégias organizacionais na era da informação e do conhecimento. **Comunicação & Sociedade**, São Bernardo do Campo, n. 38, v. 24, p. 27-42, 2002. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/CSO/article/view/4165>. Acesso em: 17 jun. 2023.

PEREIRA, Eva Waisros; MORAES, Raquel de Almeida. História da educação a distância e os desafios na formação de professores no Brasil. *In*: SOUZA, A. M.; FIORENTINI, L. M. R.; RODRIGUES, M. A. M. (orgs.). **Educação superior a distância**: comunidade de trabalho e aprendizagem em rede, v. 3, 2009. p. 65-90.

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, Fábio Prado. **O Rádio Educativo no Brasil**: uma visão histórica. Rio de Janeiro. Soarmec Editora, 1999.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Educação a distância na e para a formação reflexiva do professor. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 203–222, 2009. DOI: 10.20396/etd.v10i2.986.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito; MARTINS, Maria Cecília. A mediação pedagógica em propostas de formação continuada de professores em informática na educação. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA

ABED, 8., 2001, Brasília, DF. **Anais [...]**. Brasília, DF: ABED, 2001. Disponível em: <https://www.abed.org.br/congresso2001/>. Acesso em: 17 jun. 2023.

PRADO, M. E. B. B.; VALENTE, J. A. A educação a distância possibilitando a formação do professor com base no ciclo da prática pedagógica. *In*: MORAES, M. C. (org.). **Educação a distância**: fundamentos e práticas. Campinas, SP: NIED Unicamp, 2002. p. 27-50.

PRETI, Oreste. **Educação a distância**: fundamentos e políticas. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

PRETTO, N. de L. (org.). **Tecnologia & novas educações**. Salvador: EDUFBA, 2005.

PUCCI, Bruno. **Educação a Distância (EaD) virtual e formação de professores no Brasil**: considerações sobre as políticas educacionais a partir de 1996. Piracicaba: UNIMEP, 2010.

RAMOS, M. N. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In*: RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 2013.

RIBEIRO, Renato Janine. O mestrado profissional na política atual da Capes. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. v. 2, n. 4, p. 8-15, jul. 2005. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/72/69>. Acesso em: 3 mar. 2024.

RIEDNER, Daiani Damm Tonetto; HOVA, Glaucimara Lopes Schneider. Práticas de Gestão por Competências na tutoria em Educação a Distância: estratégias para construção de um programa de formação continuada de tutores. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 25., 2019, Poços de Caldas. **Anais [...]**. Poços de Caldas: ABED, 2019. Disponível em: <http://www.abed.org.br/hotsite/25-ciaed/pt/anais/>. Acesso em: 30 nov. 2023.

RIOS, Almeida Jocelma; PIMENTEL, Renê Gomes; SILVA, Bento Duarte. Mediação pedagógica online: análise transversal de ferramentas de interação. *In*: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 4., 2008. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2008.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência melhor e de qualidade. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 2022.

SANTOS, Larissa Costa dos; MENEGASSI, Cláudia Herrero Martins. A história e a expansão da Educação a Distância: um estudo de caso da Unicesumar. **Revista**

Gual, Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 208-228, jan. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2018v11n1p208>. Acesso em: 17 jun. 2023.

SANTOS, Lourival Santana; ARAÚJO, Ruy Belém. A Revolução Industrial. *In*: SANTOS, Lourival Santana; ARAÚJO, Ruy Belém. **História Econômica Geral e do Brasil**. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, 2011. p.35-50.

SANTOS, G. L.; MORAES, R. A. A educação na sociedade tecnológica. *In*: SANTOS, G. L. (org.). **Tecnologias na educação e formação de professores**. Brasília, DF: Editora Plano, 2003. p. 11-30.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Record, 2007.

SARTORI, A.; ROESLER, J. **Educação superior a distância: gestão da aprendizagem e da produção de materiais didáticos impressos e online**. Tubarão: Unisul, 2005.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1980.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1983.

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In*: SAVIANI, D. **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p.151-166.

SAVIANI, D. Epistemologia e teorias da Educação no Brasil. **Proposições**, Campinas, SP, v. 18, n. 1, p. 15-27, 2007a. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643570>. Acesso em: 17 jun. 2023.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 jun. 2023.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

TARDIF, M., LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-234, 2001.

TOSCHI, Mirza Seabra. **A educação a distância no Brasil: caracterização, regulação, comercialização mundial e perspectivas de formação e de inclusão digital**. Anápolis, GO: Universidade Estadual de Goiás, 2004.

TOSCHI, Mirza Seabra. Docência nos ambientes virtuais de aprendizagem. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25., 2011, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: ANPAE, 2011.

TOSCHI, Mirza Seabra. **Docência nos ambientes virtuais de aprendizagem**. Anápolis, GO: ANPAE, 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2020-2027)**. Goiânia: UFG, abril de 2022.

VALENTINI, Carla Beatriz; SOARES, Eliane Maria do Sacramento. (orgs.) **Aprendizagem em ambientes virtuais**: compartilhando ideias e construindo cenários. Caxias do Sul: EDUCS, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2008.

VIEIRA, Fábila Magali Santos. **A formação inicial de professores on-line**: possibilidades, contradições e desafios. 2009. 378 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2009.

VILLARDI, Raquel; OLIVEIRA, Eloisa. **Tecnologia na educação**: uma perspectiva sócio interacionista. Rio de Janeiro: Dunya, 2005.

VYGOTSKY, Liev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário: O Trabalho Docente na EaD: Plataforma Moodle

1- Com qual gênero você se identifica?

- Homem
- Mulher
- Prefere não se identificar

2- Qual é seu nível escolar?

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

3- Sua Formação Acadêmica (curso superior e/ou Tecnólogo):

4- Quanto tempo de formação você possui na sua área de atuação como docente?

5- Você Possui pós-graduação?

- Sim
- Não

Em que área?

6- Quais cursos realizou sua pós-Graduação (especialização; mestrado ou doutorado), relacione:

7- Há quanto tempo você trabalha como docente (em anos)?

8- Há quanto tempo você trabalha como docente na EPT?

9- Há quanto tempo você trabalha como professor na EaD no CETT?

10- Atualmente qual o eixo tecnológico você atua como docente da EPT, no CETT?

Gestão e Negócios

- Turismo, Hospitalidade e Lazer
- Segurança
- Infraestrutura
- Saúde e Ambiente
- Informação e Comunicação
- Produção Industrial
- Produção Cultural e Design
- Recursos Naturais
- Desenvolvimento Educacional e Social

11- Você trabalha em outra instituição de Ensino Profissionalizante?

- Não
- Sim, na Rede Federal de Ensino

- () Sim, na Rede Municipal de Ensino
- () Sim, na Rede Privada de Ensino
- () Outro. Qual?

12- Como você se tornou professor da EaD:

13- Você algum tipo de formação/capacitação para atuar como professor na EaD?

14- Essa capacitação/formação foi suficiente para instrumentalizar o uso das TICs para atuar como docente no AVA? Justifique.

15- Participou de alguma formação/capacitação para a mediação pedagógica em Ambientes Virtuais de Aprendizagem?

16- Como professor de cursos na modalidade EaD dentro do CETT, quais são suas atribuições? Especifique.

17- Faz uso de quais ferramentas educacionais no AVA, do curso que atua como professor, para realização do seu trabalho?

18- Qual é a forma de diálogo que você utiliza s seus alunos para um melhor desenvolvimento de ensino e aprendizagem? Justifique.

19- Quais os recursos Educacionais você utiliza para que o processo de ensino aprendizagem aconteça de forma eficaz?

20- No seu entendimento, quais são os elementos necessários para que o seu trabalho na Ead aconteça com qualidade?

21- O que você considera como maior dificuldade que vivencia, no trabalho docente na EaD, dentro da plataforma Moodle?

22- Na sua opinião o que você considera como fundamental para melhorar o processo de mediação professor/aluno no AVA?

23- Como você percebe a EPT no contexto da EaD sob uma perspectiva ampla para a formação humana?

APÊNDICE B – Pesquisa de avaliação para validação do Produto Educacional

1- Eixo Tecnológico em que atua:

2- Qual sua formação acadêmica/especialização?

3- Como você avalia os conteúdos abordados durante esta formação?

Corresponderam a proposta formativa quanto a EPT no contexto da EaD?

4- A proposta apresentada atingiu o objetivo do curso?

5- Como você avalia a sequência didática e as ferramentas digitais, foram adequadas para a exposição do conteúdo?

6- Essa formação e as discussões suscitadas trouxeram conhecimentos novos ou aprofundaram os que você já dispunha? Explique (mais detalhado possível).

7- Há a possibilidade dos conhecimentos obtidos durante a formação colaborarem para a sua prática docente em EPT no contexto da EaD? Se sim, como você enxerga esta colaboração? (Detalhe o máximo possível).

8- Qual é a sua perspectiva sobre a aplicação da teoria Histórico-Crítica no contexto da EaD? Você acredita que ela é viável e adequada para sua realidade na Educação a Distância? Justifique (detalhe o máximo possível).

9- Qual é a sua visão sobre a possibilidade de promover uma formação humana integral no ensino da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na modalidade de ensino a distância (EaD)? Você acredita que é viável implementar essa prática no contexto da EaD? Justifique (detalhe o máximo possível).

10- Qual a sua avaliação geral sobre a formação? Ela ofertou possibilidades, subsídios, reflexões para melhorar sua prática docente no contexto de EPT (EaD)? (Detalhe o máximo possível).

11- Você tem sugestões para possíveis aprimoramentos nessa proposta formativa?

Aspectos avaliados	Nível de satisfação				
	Ruim (1)	Regular (2)	Bom (3)	Ótimo (4)	Excelente (5)
Conteúdos					100%
Clareza e Objetividade				50%	50%
Objetivos				100%	
Sequência Didática				100%	
Material textual					100%
Recursos Audiovisuais					100%
Ferramentas Digitais					100%

Fonte: elaborado pela autora, baseado nos dados da pesquisa (2023).¹¹

¹¹ PESQUISA DE Avaliação do Curso “Práticas Docentes para Educação Profissional e Tecnológica na EaD: Interação e Ferramentas Tecnológicas em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (Moodle)”. Goiânia, 2023. Forms.app: taniamaracollyerpinheiro. Disponível em: <https://online.forms.app/taniamaracollyerpinheiro/pesquisa-de-satisfacao-do-aluno>. Acesso em: 18 jun. 2023.

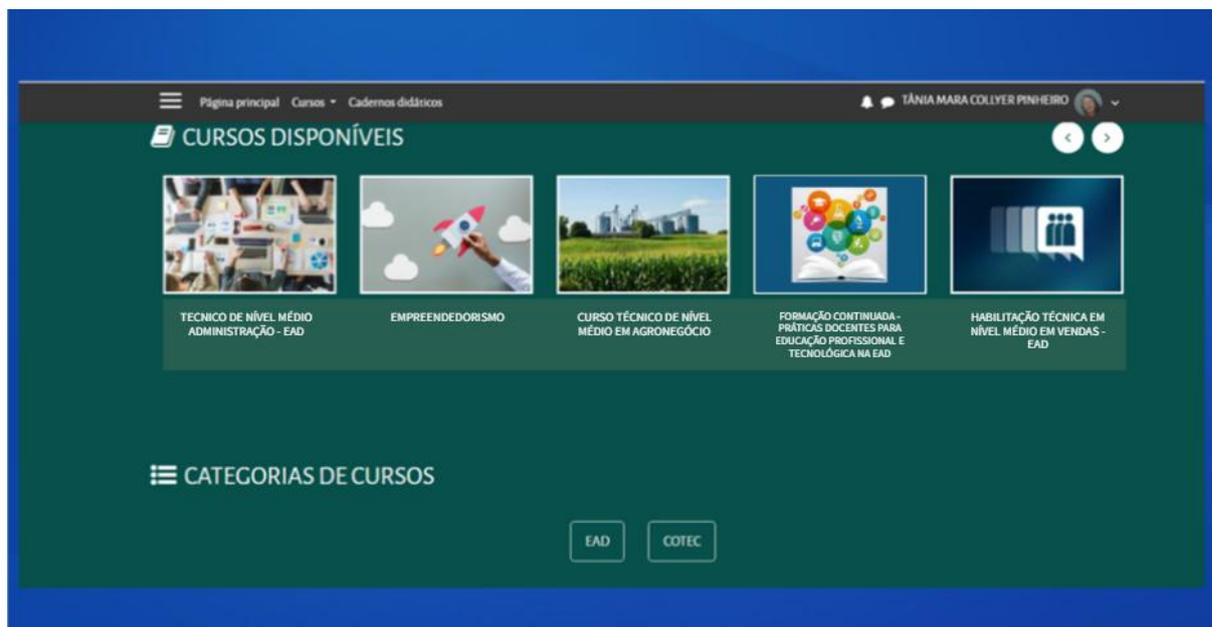
APÊNDICE C – Imagem do Produto Educacional – Moodle

Figura 1 – Plataforma Moodle



Fonte: Colégio Tecnológico do Estado de Goiás. **Sobre nós.** [2021].¹²

Figura 2 – Plataforma Moodle – Cursos disponíveis



Fonte: Colégio Tecnológico do Estado de Goiás (2023).¹³

¹² Disponível em: <https://ead.cotec.org.br/?redirect=0>. Acesso em: 17 jun. 2023.

¹³ Disponível em: <https://ead.cotec.org.br/login/index.php>. Acesso em: 17 jun. 2023.

Figura 1 – Bastidores da Videoaula



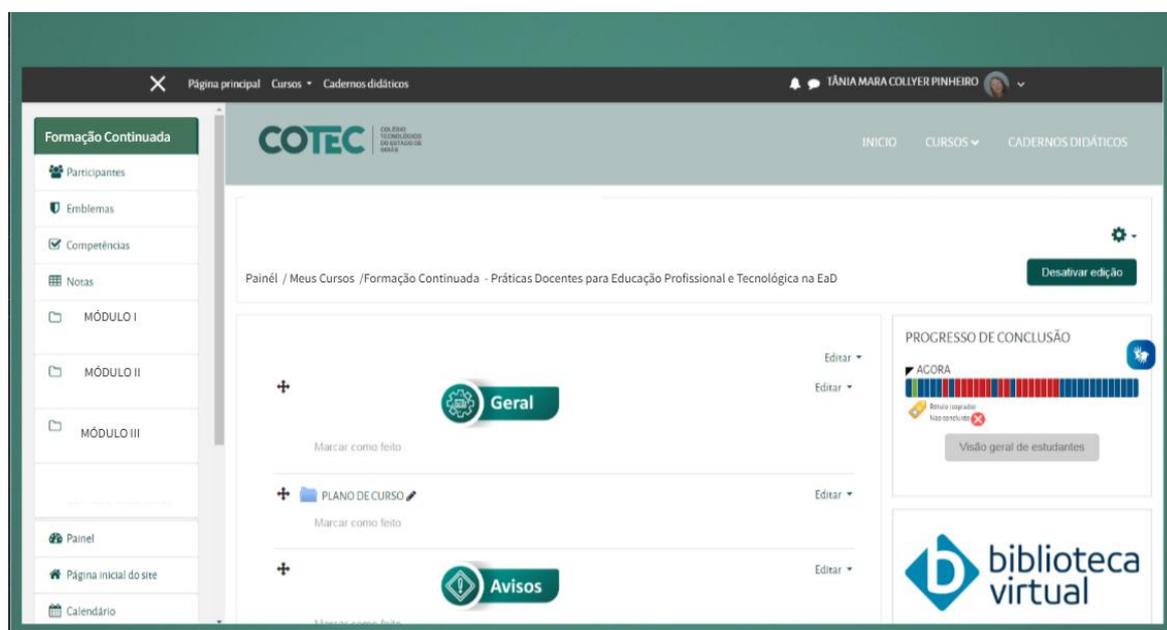
Fonte: Fotografia da autora (2023).

Figura 4 – COTEC Cursos – Práticas Docentes para Educação Profissional e Tecnológica na EaD



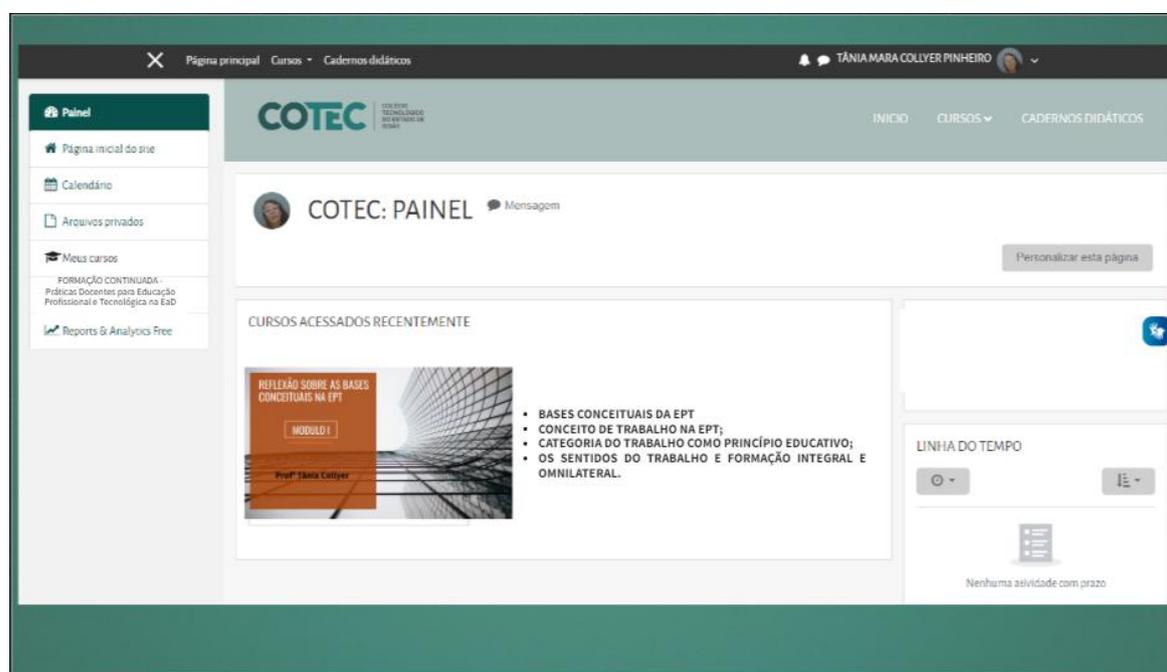
Fonte: Colégio Tecnológico do Estado de Goiás (2023).⁹

Figura 5 – Práticas Docentes para Educação Profissional e Tecnológica na EaD – Plano de Curso



Fonte: Colégio Tecnológico do Estado de Goiás (2023).⁹

Figura 6 – Módulo I – Reflexão sobre as bases conceituais na EPT



Fonte: Colégio Tecnológico do Estado de Goiás (2023).⁹

Figura 7 – Módulo II – Práticas Docentes na EaD

The screenshot displays the COTEC LMS interface. At the top, there is a navigation bar with 'Página principal', 'Cursos', and 'Cadernos didáticos'. The user's name 'TÂNIA MARA COLLYER PINHEIRO' is shown in the top right. The main content area is titled 'COTEC: PAINEL' and includes a 'Mensagem' icon and a 'Personalizar esta página' button. Below this, there is a section for 'CURSOS ACESSADOS RECENTEMENTE' featuring a course card for 'Práticas Docentes na EaD - Módulo II'. The course card includes a list of topics: 'CONCEITOS E FUNDAMENTOS DA EAD: O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA EM SUAS INTERAÇÕES COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS CONECTADAS EM REDE', 'TECNOLOGIA E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM', and 'O TRABALHO DOCENTE ON-LINE'. To the right of the course card, there is a 'LINHA DO TEMPO' section with a 'Nenhuma atividade com prazo' message.

Fonte: Colégio Tecnológico do Estado de Goiás (2023).⁹

Figura 8 – Módulo III – Recursos e Ferramentas Educacionais na EaD

The screenshot displays the COTEC LMS interface. At the top, there is a navigation bar with 'Página principal', 'Cursos', and 'Cadernos didáticos'. The user's name 'TÂNIA MARA COLLYER PINHEIRO' is shown in the top right. The main content area is titled 'COTEC' and includes a 'Painel / Meus Cursos / Formação Continuada - Práticas Docentes para Educação Profissional e Tecnológica na EaD' breadcrumb. Below this, there is a section for 'Recursos e Ferramentas Educacionais na EaD - Módulo III'. The course card includes a list of topics: 'Ferramenta de autoria - Conceitos', 'Ferramentas de Autoria - Uso e Aplicações', and 'Recursos Educacionais Abertos (REA)'. To the right of the course card, there is a 'PROGRESSO DE CONCLUSÃO' section with a 'ACORA' progress bar and a 'Visão geral de estudantes' button. The 'biblioteca virtual' logo is also visible at the bottom right.

Fonte: Colégio Tecnológico do Estado de Goiás (2023).⁹

GUIA DIDÁTICO

Práticas Docentes para Educação Profissional e Tecnológica na EaD: Interação e Ferramentas Tecnológicas em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (Moodle)



Proposta de formação continuada didático-pedagógica para professores que atuam no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), na EaD.

Autor(a): Tânia Mara Collyer Pinheiro
Orientador(a): Prof^a. Dra. Dayanna Pereira dos Santos

GUIA DIDÁTICO

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, em cumprimento às exigências legais como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.



FICHA CATALOGRÁFICA

Biblioteca IF -Campus Anápolis

Dados internacionais de catalogação na publicação (CIP)

P654p Pinheiro, Tânia Mara Collyer.
Práticas docentes para Educação Profissional e Tecnológica na EaD: interação e ferramentas tecnológicas em ambientes virtuais de aprendizagem (Moodle). / Tânia Mara Collyer Pinheiro, Dayanna Pereira dos Santos. - 2023.

80 f.; il. col.

Produto Técnico/Tecnológico (Mestrado) – IFG – Câmpus Anápolis, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, 2023.

1. Docência. 2. educação à distância. 3. educação profissional e tecnológica . 4. Centro de Educação, Trabalho e Tecnologia (CETT). 5. Produto Técnico/Tecnológico – curso de formação.

I. Santos , Dayanna Pereira dos (coautora).

II. Título.

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária – Claudineia Pereira de Abreu
CRB1-1956
IFG - Campus Anápolis.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Tese | <input type="checkbox"/> Artigo Científico |
| <input type="checkbox"/> Dissertação | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro |
| <input type="checkbox"/> Monografia - Especialização | <input type="checkbox"/> Livro |
| <input type="checkbox"/> TCC - Graduação | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input checked="" type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional - Tipo: Curso de Formação Continuada | |

Nome Completo do Autor: Tânia Mara Collyer Pinheiro Matrícula: 20221060150127

Título do Trabalho: Práticas Docentes para Educação Profissional e Tecnológica na EaD: interação e ferramentas tecnológicas em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (Moodle).

Autorização - Marque uma das opções

1. Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2. Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data / / (Embargo);
3. Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção 2 ou 3, marque a justificativa:

- O documento está sujeito a registro de patente.
- O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
- Outra justificativa:

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii. obteve autorização de quaisquer materiais incluídos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

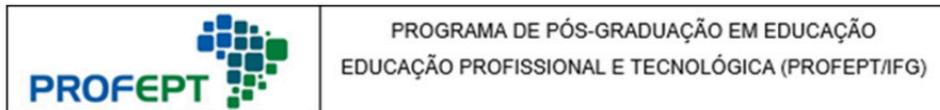
Goiânia, 20/08/2024.



Local

Data

Assinatura do Autor/ou Detentor dos Direitos Autorais



ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO E VALIDAÇÃO DE PRODUTO EDUCACIONAL
(Modalidade da Sessão: Webconferência)

No dia 29 (vinte e nove) do mês de abril do ano de 2024, às 09 horas, no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) - Câmpus Anápolis, por meio de webconferência, deu-se a Defesa da Dissertação de Mestrado "A Docência em Cursos Técnicos de Nível Médio ofertados pelo Centro de Educação Trabalho e Tecnologia (CETT-UFMG) na modalidade EaD" e do Produto Educacional "Práticas Docentes para Educação Profissional e Tecnológica na EaD: Interação e Ferramentas Tecnológicas em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (Moodle)", de autoria de Tânia Mara Collyer Pinheiro, como requisito para a conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica.

Sob a presidência da Orientadora e Presidente da Banca Profa. Dra. Dayanna Pereira dos Santos - IFG/ProfEPT, a Banca Examinadora teve como Avaliador Interno o Prof. Dr. Alessandro Silva de Oliveira - IFG/ProfEPT e como Avaliadora Externa a Profa. Dra. Jacqueline Iglesias - Faculdade Nossa Senhora Aparecida - FANAPE.

Em sessão pública, após a apresentação da pesquisa e dos seus resultados, assim como a Defesa da Dissertação e do Produto Educacional pela mestrandia, os integrantes da Banca Examinadora fizeram as suas arguições, considerações e avaliações. Depois de se reunir em sala separada para avaliação e deliberação, a Banca Examinadora retornou à sala de Defesa pública para proclamação do resultado. Assim, em conformidade com o Regulamento do ProfEPT e o Regulamento Geral dos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu do Instituto Federal de Goiás (IFG), a Banca Examinadora manifestou-se pela APROVAÇÃO da Dissertação e do Produto Educacional de Tânia Mara Collyer Pinheiro.

Anápolis - GO, 29 de abril de 2024.

Documento assinado eletronicamente por:

1. Profa. Dra. Dayanna Pereira dos Santos - Orientadora e Presidente da Banca
2. Prof. Dr. Alessandro Silva de Oliveira - IFG/ProfEPT
3. Profa. Dra. Jacqueline Iglesias - FANAPE*
4. Tânia Mara Collyer Pinheiro - Discente/ProfEPT

*A presidente da Banca foi autorizada a fazer a transcrição da avaliação e a assinar a Ata de Defesa da Dissertação em nome da Profa. Dra. Jacqueline Iglesias - FANAPE.

Documento assinado eletronicamente por:

- Tânia Mara Collyer Pinheiro, 20221060150127 - Discente, em 08/05/2024 10:08:03.
- Alessandro Silva de Oliveira, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 03/05/2024 16:24:14.
- Dayanna Pereira dos Santos, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 03/05/2024 16:03:54.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 25/04/2024. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifg.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 529319
Código de Autenticação: 01795d67bd



Caro(a) Professor(a)

Considerando as nuances que permeiam o ensino no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e suas diversas modalidades, em que frequentemente os educadores, tanto com licenciatura quanto bacharelado, não receberam capacitações especializadas para atuar nesse campo, optou-se por disponibilizar este material com o propósito de mitigar desafios decorrentes dessa realidade.

A proposta do curso de formação foi desenvolvida a partir dos resultados da pesquisa com os professores de cursos técnicos de nível médio da plataforma Moodle – ofertados pelo Centro de Educação, Trabalho e Tecnologia (CETT), da Universidade Federal de Goiás (UFG). Centrou-se em identificar, na perspectiva da EPT, o entendimento que os docentes possuem da categoria Trabalho como Princípio Educativo, bem como as metodologias pedagógicas utilizadas em ambientes virtuais de aprendizagem, enfatizando o papel da interação e da mediação pedagógica no processo de ensino-aprendizagem através do uso da tecnologia como meio de difusão educacional.

A relevância do Produto Educacional está na possibilidade de oferecer um curso de formação continuada, para refletir e discutir os princípios e fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica, buscando uma nova perspectiva nas relações entre trabalho e educação. O curso tem como objetivo contribuir para o avanço de metodologias pedagógicas que possibilitem aos participantes o acesso ao conhecimento de forma a integrar – cultura, ciência e tecnologia – e permitir-lhes uma compreensão mais ampla e crítica do mundo do trabalho e das dinâmicas de exploração presentes nesse contexto. Adicionalmente busca-se promover uma compreensão da integração entre as metodologias pedagógicas e as ferramentas tecnológicas empregadas nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

Diante disso, apresento de forma estruturada o guia de formação elaborado para os professores que atuam nos cursos Técnicos de Nível Médio, ofertados pelo Centro de Educação, Trabalho e Tecnologia (CETT), que pode minimizar lacunas formativas, visando aprimorar a atuação desses profissionais. A expectativa é que este Guia Didático proporcione uma valiosa contribuição à sua prática educacional!

Bom trabalho!

Sumário



Introdução	6
Módulo I – Bases Conceituais da EPT	
• Trabalho como Princípio Educativo	7
• Os sentidos do Trabalho	8
• Formação Humana Integral, Politécnica e Omnilateral	9
Módulo II – Educação a Distância e Tecnologias Educacionais	
• Conceitos e Fundamentos da EaD	10
• Tecnologia e Educação	11
• O papel do professor mediador e a linguagem dialógica em ambientes virtuais de aprendizagem.....	12
• Produção de Material didático para EaD: principais ferramentas	13
Módulo III - Recursos e Ferramentas educacionais na EaD	
• Ferramenta de autoria - Conceitos	14
• Ferramentas de Autoria - Uso e Aplicações	15
• Recursos Educacionais Abertos (REA)	16
Sugestão geral e etapa conclusiva.....	17
Questionário sobre percepções	18
Referências	19

Introdução

O campo da Educação profissional e Tecnológica no contexto da Educação à Distância nos deparamos por diversos desafios, entre os quais, destaca-se uma compreensão mais ampla e crítica do mundo do trabalho e das dinâmicas de exploração presentes nesse contexto. Diante disso, esse material apresenta uma proposta formativa para esses docentes, visando amenizar as lacunas nessa modalidade educacional.

A elaboração do produto implicou na pesquisa bibliográfica sobre as bases conceituais da EPT, as práticas educativas na EaD e as metodologias pedagógicas associadas às ferramentas tecnológicas em Ambientes Virtuais de Aprendizagem, tendo como referencial teórico Alves e Nova (2003), Moore e Kearsley (2013), Mugnol (2009), Barros (2003), Moran, Valente e Arantes (2015), Belloni (2009), Ciavatta (2005), Freitas (2018) e Galvão (1997). Já a análise documental foi realizada a partir destes dispositivos legais: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), do Centro de Educação, Trabalho e Tecnologia, da Universidade Federal de Goiás (2022), LDB 9.394/96, Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001, e Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009, orientadores dos processos educativos no âmbito da EaD.

Na coleta e análise dos dados, foi constatado que a grande maioria dos professores compreende que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e o conceito do trabalho como princípio educativo direcionam os alunos apenas para a preparação ao mercado de trabalho. Ao contrário, não são formados a partir de uma concepção ontológica do trabalho, que integre outras dimensões do conhecimento ao trabalho educativo, favorecendo a emancipação intelectual, a consciência crítica e as vicissitudes do mundo do trabalho.

A compreensão da EPT como um meio de inserção no mercado de trabalho está profundamente enraizada no sistema educacional brasileiro. No entanto, é fundamental superar essa visão pragmática e utilitarista a fim de construir uma educação que promova a emancipação dos indivíduos. O uso da tecnologia como meio de difusão educacional — com vistas a ampliar a realização das práticas pedagógicas — rompe com a visão de que o trabalho pedagógico seja centrado apenas na técnica. Esse também se articula aos sujeitos envolvidos, promovendo o processo de ensino-aprendizagem como meio de desenvolvimento humano integral, viabilizando a dinâmica metodológica nos processos formativos a distância.

Para tanto, com o intuito de alcançar esse objetivo, torna-se essencial criar espaços de formação para os educadores, nos quais sejam discutidos os princípios pedagógicos integrados à proposta do CETT numa perspectiva crítica e político-pedagógica, na busca de uma nova perspectiva nas relações entre trabalho e educação. Nesse sentido, essa proposta de formação visa colaborar para o avanço de metodologias educacionais que possibilitem aos estudantes o acesso ao conhecimento para integrar cultura, ciência e tecnologia, permitindo-lhes uma compreensão mais ampla do mundo do trabalho e incitando uma reflexão crítica sobre as dinâmicas de exploração presentes nesse contexto.

Módulo I - Bases Conceituais da EPT

AULA 1



Tema

Trabalho como Princípio Educativo

Conteúdo

- História e Estrutura da EPT no Brasil
- Conceito de trabalho na perspectiva ontológica e histórica.

Objetivos

- Conhecer a estrutura da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, explorando suas bases legais, para uma compreensão do cenário educacional e suas implicações no contexto atual;
- Compreender a diferença, a partir de uma abordagem teórica, pedagógica e política, entre o trabalho enquanto princípio educativo e o trabalho no sentido ontológico e histórico.

Tempo

Estipulam-se 2 horas para leituras/vídeos/atividades (assíncrono)

Metodologia

Leituras/vídeos e aula expositiva, com problematizações através de questionamentos sobre o trabalho enquanto princípio educativo e o trabalho no sentido ontológico e histórico.

Recursos Tecnológicos

Computador; Smartphone; Genially, Padlet, PowerPoint; Youtube; entre outros. Link de acesso:

<https://view.genially.com/65f25d1a8ce28b001469fbbe/presentation-mod-i-aula-i-bases-conceituais-da-ept>

Materiais de estudo disponibilizados

Artigos e Vídeos

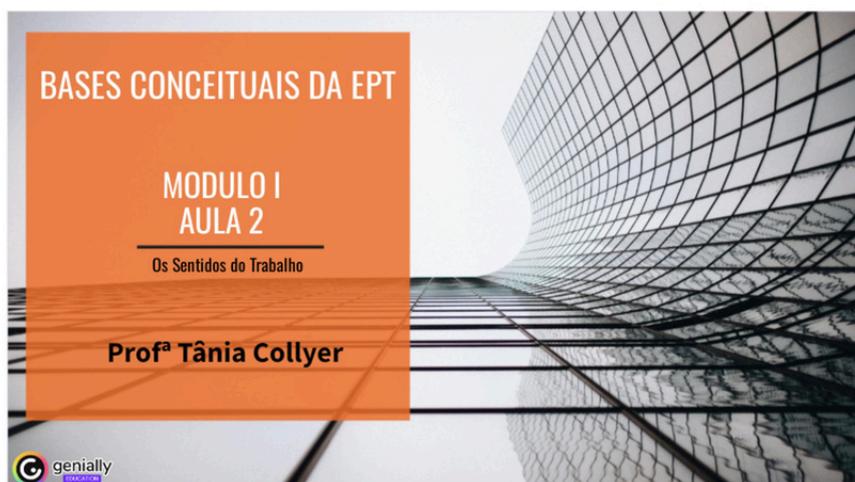


Módulo I - Bases Conceituais da EPT

AULA 2



Tema	Os sentidos do Trabalho
Conteúdo	-Trabalho e Educação
Objetivos	-Aprofundar a compreensão do conceito de trabalho, tanto em sua dimensão ontológica quanto histórica, explorando suas características distintas e os processos de transformação presentes na sociedade contemporânea.
Tempo	Estipula-se 2 horas para leituras/vídeos/atividades (assíncrono)
Metodologia	Leituras/vídeos e aula expositiva, com problematizações através de questionamentos sobre os processos de transformação do trabalho e educação.
Recursos Tecnológicos	Computador; Smartphone; Genially, Padlet, PowerPoint; Youtube; entre outros. Link de acesso: https://view.genially.com/65f25d00edea090013926c66/presentation-mod-i-aula-2-bases-conceituais-da-ept
Materiais de estudo disponibilizados	Artigos e Vídeos



Módulo I - Bases Conceituais da EPT

AULA 3



Tema	Formação Humana Integral e Omnilateral e Politécnia
Conteúdo	-Fundamentos da Formação humana integral e omnilateral.
Objetivos	-Compreender os fundamentos teóricos e práticos da formação humana integral e entender a relação entre trabalho e educação na perspectiva da formação integral e omnilateral.
Tempo	Estipula-se 2 horas para leituras/vídeos/atividades (assíncrono)
Metodologia	Leituras/vídeos e aula expositiva, com problematizações através de questionamentos sobre a formação humana integral e omnilateral.
Recursos Tecnológicos	Computador; Smartphone; Genially, Padlet, PowerPoint; Youtube; entre outros. Link de acesso: https://view.genially.com/65f25c9a27919800154b61a7/presentation-mod-i-aula-3-bases-conceituais-da-ept
Materiais de estudo disponibilizados	Artigos e Vídeos



Módulo II - EaD e Tecnologias Educacionais

AULA 1



Tema

Conceitos e Fundamentos da EaD

Conteúdo

Breve Histórico na EaD no Brasil, a partir da Década de 90.
-Marcos Legais, legislação, conceitos e Fundamentos

Objetivos

Conhecer a trajetória da EaD no Brasil, a partir da década de 90, destacando sua evolução ao longo do tempo.
-Compreender os conceitos e fundamentos da EaD, e o atual contexto educacional a distância no país.

Tempo

Estipula-se 2 horas para leituras/vídeos/atividades (assíncrono)

Metodologia

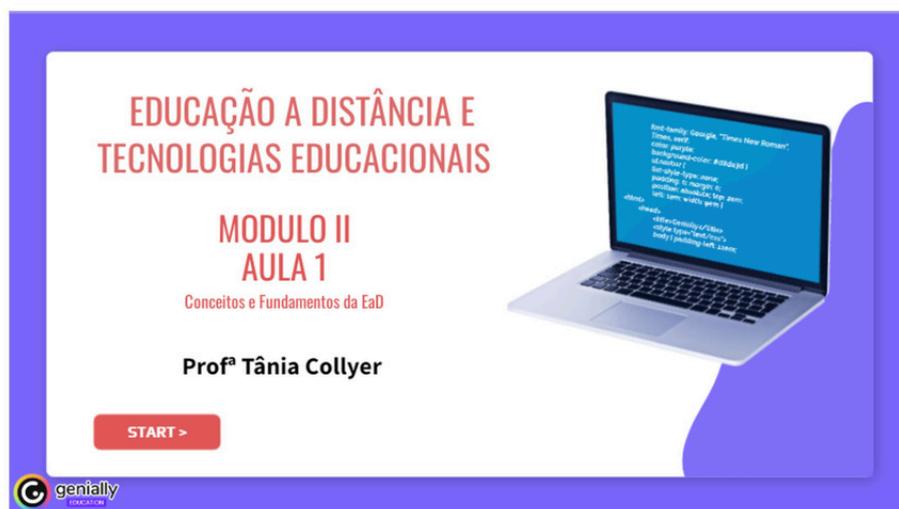
Leituras/vídeos e aula expositiva, com problematizações através de questionamentos sobre os conceitos e princípios da Educação a Distância, bem como o cenário atual da educação a distância no país.

Recursos Tecnológicos

Computador; Smartphone; Genially, Padlet, PowerPoint; Youtube; entre outros. Link de acesso:
<https://view.genially.com/65f25c8979b6840014505eee/learning-experience-didactic-unit-copia-modulo-ii-aula-1>

Materiais de estudo disponibilizados

Artigos e Vídeos



The image shows a Genially presentation slide with a purple border. The text on the slide is as follows:

**EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E
TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS**

**MODULO II
AULA 1**

Conceitos e Fundamentos da EaD

Profª Tânia Collyer

START >

genially

The slide also features an illustration of a laptop on the right side, with a blue screen displaying some code-like text.

Módulo II - EaD e Tecnologias Educacionais

AULA 2



Tema

Tecnologia e Educação

Conteúdo

Tecnologias Educaiconais; Comunicação Síncrona e Assíncrona

Objetivos

Compreender o papel da tecnologia na mediação pedagógica, enfatizando sua influência no processo de aprendizagem no ambiente virtual.

Tempo

Estipula-se 2 horas para leituras/vídeos/atividades (assíncrono)

Metodologia

Leituras/vídeos e aula expositiva, com problematizações através de questionamentos sobre o trabalho docente em ambientes virtuais de aprendizagem.

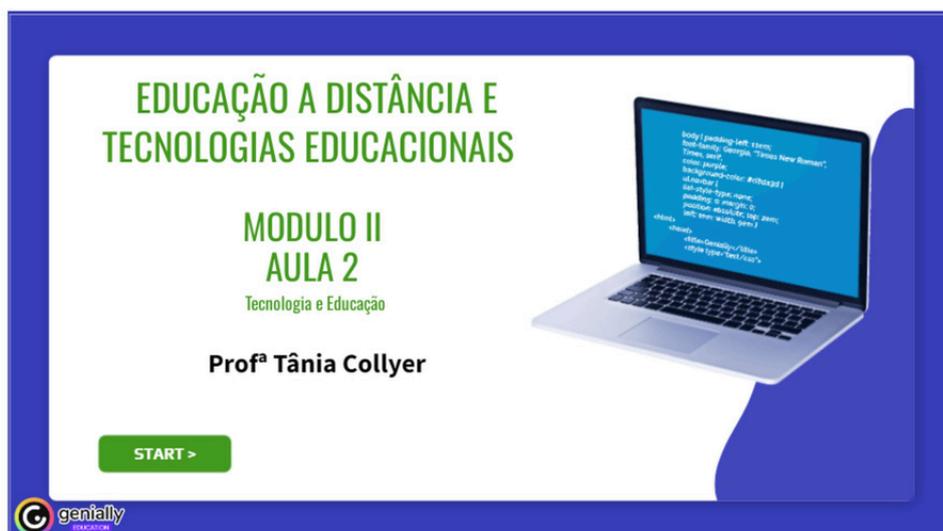
Recursos Tecnológicos

Computador; Smartphone; Genially, Padlet, PowerPoint; Youtube; entre outros. Link de acesso:

<https://view.genially.com/65f25c4d4751d50015e02dd8/learning-experience-didactic-unit-copia-modulo-ii-aula-2>

Materiais de estudo disponibilizados

Artigos e Vídeos



The image shows a presentation slide with a white background and a blue border. The text on the slide is as follows:

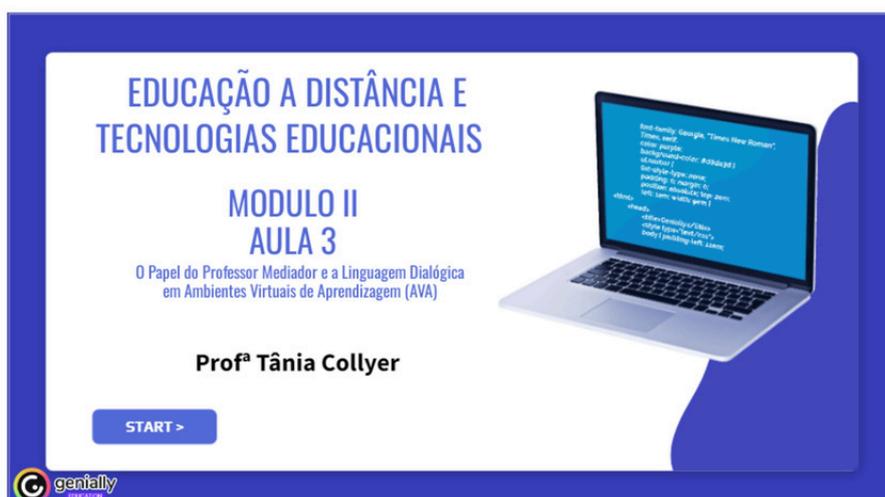
- Top: **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS** (in green)
- Middle: **MODULO II AULA 2** (in green), with **Tecnologia e Educação** (in smaller green text) below it.
- Bottom center: **Profª Tânia Collyer** (in black)
- Bottom left: A green button with the text **START >**
- Right side: An illustration of a laptop with a blue screen displaying white code.
- Bottom left corner: The Genially logo.

Módulo II - EaD e Tecnologias Educacionais

AULA 3



Tema	O papel do professor mediador e a linguagem dialógica no ambiente virtual de aprendizagem.
Conteúdo	Bases teóricas da linguagem dialógica; Competencias docentes frente as TDICS.
Objetivos	Refletir sobre o papel do professor como mediador no contexto da Educação a Distância. Aprimorar a prática pedagógica, por meio do desenvolvimento de uma linguagem dialógica que promova a comunicação e interação entre os participantes, contribuindo para a construção coletiva do conhecimento.
Tempo	Estipula-se 2 horas para leituras/vídeos/atividades (assíncrono).
Metodologia	Leituras/vídeos e aula expositiva, com problematizações através de questionamentos sobre a prática pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem.
Recursos Tecnológicos	Computador; Smartphone; Genially, Padlet, PowerPoint; Youtube; entre outros. Link de acesso: https://view.genially.com/65f25c468ce28b0014695469/learning-experience-didactic-unit-copia-modulo-ii-aula-3
Materiais de estudo disponibilizados	Artigos e Vídeos



Módulo II - EaD e Tecnologias Educacionais

AULA 4



Tema

Produção de Material didático para EaD: principais ferramentas.

Conteúdo

Diretrizes para elaboração do material didático da EaD; - Ferramentas Tecnológicas.

Objetivos

Estimular a reflexão sobre as diferentes formas de mediação pedagógica presentes na elaboração de material didático para a EaD, promovendo a interação e engajamento entre os atores envolvidos, considerando os diferentes recursos tecnológicos disponíveis.

Tempo

Estipula-se 2 horas para leituras/vídeos/atividades (assíncrono).

Metodologia

Leituras/vídeos e aula expositiva, com problematizações através de questionamentos sobre a mediação pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem.

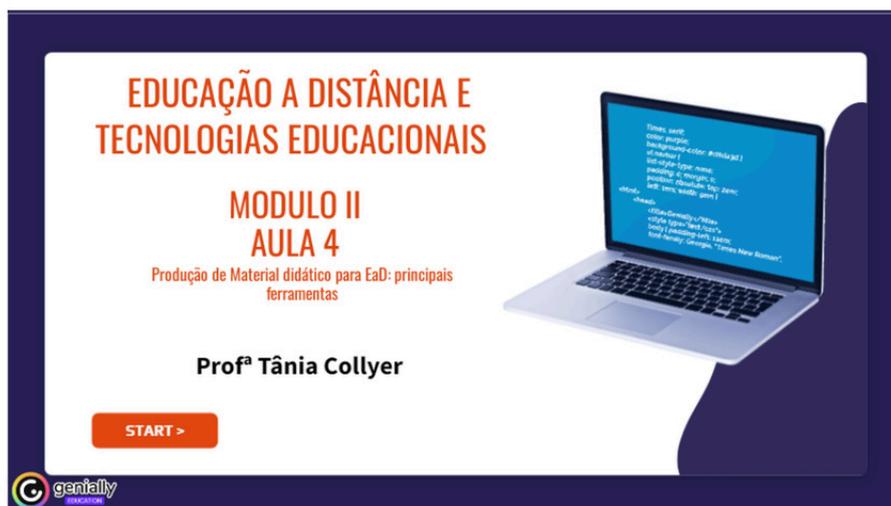
Recursos Tecnológicos

Computador; Smartphone; Genially, Padlet, PowerPoint; Youtube; entre outros. Link de acesso:

<https://view.genially.com/65f25becedea09001391f0ed/learning-experience-didactic-unit-copia-modulo-ii-aula-4>

Materiais de estudo disponibilizados

Artigos e Vídeos



The image shows a presentation slide with a dark blue background. At the top, the text reads 'EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS' in orange. Below that, 'MODULO II' and 'AULA 4' are written in white. Underneath, 'Produção de Material didático para EaD: principais ferramentas' is written in orange. The name 'Profª Tânia Collyer' is displayed in white. At the bottom left, there is an orange button with the text 'START >'. On the right side, there is an illustration of a laptop displaying code on its screen. The Genially logo is visible in the bottom left corner.

Módulo III

Recursos e Ferramentas educacionais na EaD

AULA 1



Tema

Ferramentas de autoria - Conceitos

Conteúdo

Aspectos teóricos

Objetivos

Apresentar os conceitos sobre ferramentas de autoria, suas funcionalidades, os tipos disponíveis e suas formas de aplicação em ambientes de Ensino a Distância EaD.

Tempo

Estipula-se 2 horas para leituras/vídeos/atividades (assíncrono).

Metodologia

Leituras/vídeos e aula expositiva, com problematizações através de questionamentos sobre as ferramentas de autoria.

**Recursos
Tecnológicos**

Computador; Smartphone; Genially, Padlet, PowerPoint; Youtube; entre outros. Link de acesso:

<https://view.genially.com/65f25bdb8ce28b001469086d/presentation-copia-modulo-iii-aula-1>

**Materiais de estudo
disponibilizados** Artigos e Vídeos



Módulo III

Recursos e Ferramentas educacionais na EaD

AULA 2



Tema

Ferramentas de Autoria - Uso e Aplicações

Conteúdo

Ferramentas de Autoria Educacional; Uso e aplicações no Moodle

Objetivos

Aplicar recursos tecnológicos da Educação a Distância em atividades educativas e conhecer, experimentar e produzir recursos educacionais com ferramentas de autoria para uso no ensino EaD

Tempo

Estipula-se 2 horas para leituras/vídeos/atividades (assíncrono)

Metodologia

Leituras/vídeos e aula expositiva, com problematizações através de questionamentos sobre recursos educacionais para o uso na EaD

Recursos Tecnológicos

Computador; Smartphone; Genially, Padlet, PowerPoint; Youtube; entre outros. Link de acesso:
<https://view.genially.com/65f25bc68ce28b001468f9fc/presentation-copia-modulo-iii-aula-2>

Materiais de estudo disponibilizados

Artigos e Vídeos



Módulo III

Recursos e Ferramentas educacionais na EaD

AULA 3



Tema

Recursos Educacionais Abertos (REA)

Conteúdo

Conceitos REA; Uso e aplicações no Moodle

Objetivos

Capacitar os participantes a compreender o conceito, a importância e o potencial dos Recursos Educacionais Abertos (REA), explorando sua aplicabilidade como ferramenta para o desenvolvimento de materiais educacionais acessíveis, adaptáveis e de qualidade para o Ensino a Distância (EaD).

Tempo

Estipula-se 2 horas para leituras/vídeos/atividades (assíncrono)

Metodologia

Leituras/vídeos e aula expositiva, com problematizações através de questionamentos sobre a utilização dos REA para o Ensino à Distância

Recursos Tecnológicos

Computador; Smartphone; Genially, Padlet, PowerPoint; Youtube; entre outros. Link de acesso:
<https://view.genially.com/65f259f98ce28b001467c746/presentation-copia-modulo-iii-aula-3>

Materiais de estudo disponibilizados

Artigos e Vídeos



Objetivos da Formação



Nesta formação, optou-se por seguir os princípios didáticos da pedagogia Histórico-Crítica. Na etapa inicial da prática social, consideraram-se os desafios enfrentados pelos professores da EPT no contexto da EaD, levando em conta sua realidade social concreta. Na fase de Problematização, abordaram-se questões como a falta de formação pedagógica e suas consequências decorrentes da prática dos participantes. Na Instrumentalização, foram utilizados materiais de estudo direcionados e a própria estrutura da formação proposta. A catarse foi promovida através da internalização, reflexão e assimilação de novos conhecimentos, integrando teoria e prática. Na prática social final, emergiram novos pensamentos e perspectivas de ação para a prática docente na EPT.

Etapa Conclusiva



Após a conclusão dos módulos formativos, esta fase final se organiza da seguinte forma:

- Preenchimento de um questionário para expressar suas percepções sobre os conteúdos abordados, seguido de outro questionário final e avaliativo, que visa avaliar as percepções dos professores após a formação e as possíveis melhorias em suas práticas docentes na EPT.
- Construção de um plano de aula, considerando suas respectivas disciplinas, embasado nas discussões sobre a teoria Histórico-Crítica, práticas e metodologias voltadas para a EPT no âmbito da EaD, temas abordados durante a formação.

Sugestão para Formação



Com base nas leituras e estudos prévios, é recomendável iniciar as discussões com problematizações e perguntas que incentivem a reflexão, buscando estabelecer conexões entre a realidade dos participantes e o tema em foco no módulo.

Participar ativamente dos fóruns, estimulando os participantes a compartilharem suas compreensões sobre as leituras e os estudos, é essencial para promover o intercâmbio de opiniões, enriquecendo assim a experiência coletiva.

Questionário Avaliativo

Neste momento, convidamos você a participar e compartilhar sua valiosa contribuição sobre a avaliação do curso (proposta formativa) “Práticas Docentes para Educação Profissional e Tecnológica na EaD: interação e ferramentas tecnológicas em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (Moodle)”, ofertado com foco na formação pedagógica para atuação na EPT no contexto da EaD. Desde já, agradecemos sua importante colaboração para essa pesquisa.

1- Eixo Tecnológico em que atua:

2- Qual sua formação acadêmica/especialização?

3- Como você avalia os conteúdos abordados durante esta formação? Corresponderam a proposta formativa quanto a EPT no contexto da EaD?

4- A proposta apresentada atingiu o objetivo do curso?

5- Como você avalia a sequência didática e as ferramentas digitais? Foram adequadas para a exposição do conteúdo?

6- Essa formação e as discussões suscitadas trouxeram conhecimentos novos ou aprofundaram os que você já dispunha? Explique (mais detalhado possível).

7- Há a possibilidade dos conhecimentos obtidos durante a formação colaborarem para a sua prática docente em EPT no contexto da EaD? Se sim, como você enxerga esta colaboração? (Detalhe o máximo possível).

8- Qual é a sua perspectiva sobre a aplicação da teoria Histórico-Crítica no contexto da EaD? Você acredita que ela é viável e adequada para sua realidade na Educação a Distância? Justifique (detalhe o máximo possível).

9- Qual é a sua visão sobre a possibilidade de promover uma formação humana integral no ensino da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na modalidade de ensino a distância (EaD)? Você acredita que é viável implementar essa prática no contexto da EaD? Justifique (detalhe o máximo possível).

10- Qual a sua avaliação geral sobre a formação? Ela ofertou possibilidades, subsídios, reflexões para melhorar sua prática docente no contexto de EPT (EaD)? (Detalhe o máximo possível).

11- Você tem sugestões para possíveis aprimoramentos nessa proposta formativa?

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia Digital na Educação: definições e abordagens. São Paulo: Edições Loyola, 2012
- BATISTA, Eraldo L.; LIMA, Marcos R. A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica transformadora: da consciência filosófica a prática revolucionária. In: Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma prática transformadora. Campinas: Autores Associados, 2012.
- Ciavatta, Maria. "o ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que Lutamos? Trabalho & Educação 23.1 (2014): 187-205.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.
- KUENZER, Acácia Zeneida; CALDAS, A. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: OLIVEIRA, M. A.; FIDALGO, N. L. R. (org.). A intensificação do trabalho docente: tecnologia e produtividade. Campinas: Papirus, 2009.
- GASPARIN, João Luiz. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. Autores Associados, 2020.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Textos sobre Educação e Ensino. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.
- MORAN, J. M. Tecnologia Educacional. 2. ed. Campinas: Papirus, 2007.
- MORAN, José Manuel. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Papirus Editora, 2000.
- Moura, Dante Henrique, and MÔNICA RIBEIRO SILVA. "Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira." Revista brasileira de educação 20.63 (2015): 1057-1080.
- MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 23-38, 2015. DOI: 10.15628/rbept.2008.2863. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>. Acesso em: 13 fev. 2024.
- PRETTO, N. L.; PINTO, J. M. O. Tecnologias e Novas Educações. Salvador: EDUFBA, 2016
- RAMOS, Marise Nogueira. Trabalho e formação profissional na Educação Profissional e Tecnológica. In: II Seminário de Alinhamento Conceitual do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), 2017. Acesso em: 18 ago. 2018.
- SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). Capitalismo, Trabalho e Educação. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. p. 77-95.
- SAVIANI, D. Escola e democracia. Campinas: Autores Associados, 2012.
- GOMES, Marco Antônio de Oliveira et al. O trabalho como princípio educativo: a atualidade da educação politécnica. Revista Exitus. v. 4. n. 1. Jan/jun. 2014.
- SAVIANI, Dermeval et al. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, p. 147-164, 1994.