



**INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA**  
**CAMPUS BRASÍLIA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E**  
**TECNOLÓGICA**

**MEMÓRIAS E VOZES NO PÓS-PANDEMIA: UM ESTUDO COMPARATIVO**  
**SOBRE OS DESAFIOS EMERGENTES DO USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS**  
**PARA O FAZER PEDAGÓGICO DA EPT PÚBLICA DO DF**

Brasília

2025

**SILMARA PINTO GONÇALO AZEVEDO**

**MEMÓRIAS E VOZES NO PÓS-PANDEMIA: UM ESTUDO COMPARATIVO  
SOBRE OS DESAFIOS EMERGENTES DO USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS  
PARA O FAZER PEDAGÓGICO DA EPT PÚBLICA DO DF**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *campus* Brasília do Instituto Federal de Brasília, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Soares Guimarães Rodrigues

Brasília

2025

A994 Azevedo, Silmara Pinto Gonçalo.

Memórias e vozes no pós-pandemia: um estudo comparativo sobre os desafios emergentes do uso de tecnologias digitais para o fazer pedagógico da EPT pública do DF. / Silmara Pinto Gonçalo Azevedo. – Brasília, 2025.

209 f. : il. color.

Orientador: Rodrigo Soares Guimarães Rodrigues.

Dissertação (Mestrado) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, 2025.

1. Trabalho docente. 2. Formação de professores. 3. Tecnologias. 4. Pandemia. I. Rodrigues, Rodrigo Soares Guimarães. (orient.). II. Título.

CDU 377.8:004

Elaborado com os dados fornecidos pelo autor.

**ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**CONCESSÃO DO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA**

No dia 25 de julho de 2025, às 10h, na Plataforma Online Google Meet- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, localizado na SGAN 610, Brasília, ocorreu a defesa pública de dissertação da mestranda Silmara Pinto Gonçalo Azevedo, intitulada “Memórias e vozes no pós-pandemia: um estudo comparativo sobre os desafios emergentes do uso de tecnologias digitais para o fazer pedagógico da EPT pública do DF”. Reuniram-se os membros da banca examinadora composta pelos professores: Dr. Rodrigo Soares Guimarães Rodrigues (presidente e orientador), Dr. Mateus Gianni Fonseca e Dr. Fernando Santos Sousa, a fim de argüirem a mestranda. Aberta a sessão pelo presidente, coube à candidata, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, sendo, em seguida, questionada pelos membros da banca examinadora, tendo dado as explicações necessárias. Os membros da banca consideraram a dissertação:

aprovada

não aprovada.

**Observações/Recomendações:**

---

---

---

**Banca Examinadora:**



Documento assinado digitalmente  
**MATEUS GIANNI FONSECA**  
Data: 23/12/2025 16:37:30-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof. Dr. Mateus Gianni Fonseca**



Documento assinado digitalmente  
**FERNANDO SANTOS SOUSA**  
Data: 23/12/2025 17:06:50-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof. Dr. Fernando Santos Sousa**



Documento assinado digitalmente  
**SILMARA PINTO GONCALO AZEVEDO**  
Data: 23/12/2025 17:13:36-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Candidata:** \_\_\_\_\_

**Aluna: Silmara Pinto Gonçalves Azevedo**

Brasília, 25 de julho de 2025.

## **ATA DE DEFESA PÚBLICA DO PRODUTO EDUCACIONAL**

No dia 25 de julho de 2025, às 10h, na Plataforma Online Google Meet- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, localizado na SGAN 610, Brasília, ocorreu a defesa pública do Produto Educacional da mestranda Silmara Pinto Gonçalo Azevedo, intitulado “Memórias e Vozes: desafios e mediações no contexto educacional pandêmico da EPT”. Reuniram-se os membros da banca examinadora composta pelos professores: Dr. Rodrigo Soares Guimarães Rodrigues (presidente e orientador), Dr. Mateus Gianni Fonseca e Dr. Fernando Santos Sousa, a fim de arguirem a mestranda. Aberta a sessão pelo presidente, coube à candidata, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, sendo, em seguida, questionada pelos membros da banca examinadora, tendo dado as explicações necessárias. Os membros da banca consideraram o Produto Educacional:

validado

não validado.

### **Observações/Recomendações:**

---

---

---

### **Banca Examinadora:**

---

**Prof. Dr. Rodrigo Soares Guimarães Rodrigues**  
**(presidente e orientador)**



Documento assinado digitalmente

**MATEUS GIANNI FONSECA**

Data: 23/12/2025 16:38:00-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof. Dr. Mateus Gianni Fonseca**



Documento assinado digitalmente

**FERNANDO SANTOS SOUSA**

Data: 23/12/2025 17:05:41-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

**Prof. Dr. Fernando Santos Sousa**



Documento assinado digitalmente

**SILMARA PINTO GONCALO AZEVEDO**

Data: 23/12/2025 17:17:13-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Candidata:** \_\_\_\_\_

**Aluna: Silmara Pinto Gonçalves Azevedo**

Brasília, 25 de julho de 2025.

Às minhas meninas, Clarice Eterna e Ana  
Luiza, e ao meu menino João Miguel.  
É por vocês que sigo...

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me conceder mais uma vitória, por honrar-me com o título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica. A todo momento a Tua Mão esteve sobre mim.

Com o mais profundo respeito e amor, expresso minha gratidão à minha família. Às minhas filhas Clarice Eterna e Ana Luiza, e ao meu filho João Miguel, agradeço por serem fonte diária de inspiração, paciência e motivação. Cada sorriso e gesto de carinho de vocês me deram força para seguir adiante, mesmo nos dias mais difíceis.

Ao meu esposo Joselito pelo apoio incondicional e ajuda constante ao longo dessa caminhada.

Às minhas Marias: Nossa Senhora, minha mãe Maria Luiza, minhas irmãs Maria de Fátima e Sandra Maria, por serem exemplo e por sempre intercederem por mim junto a Deus, pela minha proteção e pelo alcance dos meus objetivos.

Aos meus irmãos Marcos, Márcio e Moacir por se dedicarem aos cuidados com a minha mãe nos momentos em que precisei estar ausente.

À minha avó Dalva e ao meu pai Francisco Moacir, *in memoriam*, dedico este trabalho com todo o meu amor e gratidão. Que suas memórias permaneçam vivas em meu coração e que eu possa honrar suas vidas com a minha jornada.

Esposo, filhos, mãe, irmãos, sobrinhos e cunhados: a vocês dedico esta vitória repleta de significado. Somos resistência em meio às contradições da vida!

Aos meus professores, que com tanta generosidade ofereceram valiosas contribuições, ensinamentos e um olhar sensível para a realização desta pesquisa, meu sincero reconhecimento, em especial à minha primeira orientadora, Profa. Dra. Keila Sanches, pelos conhecimentos e sábias palavras que levarei para a vida; ao Prof. Dr. Cláudio Nei e ao Prof. Dr. Thiago de Faria e Silva, por todo o apoio ao longo da pesquisa, e ao Prof. Dr. Ricardo Telles e sua esposa, Priscilla França, no suporte à narração do documentário.

Sou grata, especialmente, ao meu orientador, Prof. Dr. Rodrigo Soares Guimarães Rodrigues, pela escuta atenta, pela dedicação, por compreender meus momentos de medo e insegurança, por acreditar no meu potencial e pelas importantes provocações teóricas que impulsionaram o amadurecimento deste trabalho. Será sempre lembrado por mim com grande carinho e apreço.

Agradeço também aos membros da banca examinadora, Prof. Dr. Mateus Gianni Fonseca e Prof. Dr. Fernando Santos Sousa, por suas leituras criteriosas, pelas sugestões que enriqueceram significativamente esta produção e por cada palavra que me lembrou da minha força, mesmo diante de tantas adversidades ao longo da minha vida pessoal e acadêmica.

Aos Gestores do Instituto Federal de Brasília- *Campus* Gama- e do CEMI Gama por permitirem a realização do estudo nas Instituições de Ensino.

A minha imensa gratidão a cada participante da pesquisa. Obrigada por compartilharem suas memórias e vozes acerca de um período crítico para a educação, em razão da covid-19, e por suas análises e considerações em torno das condições materiais em que os docentes e estudantes estão inseridos atualmente.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal por conceder o Afastamento Remunerado para Estudos, o qual possibilitou a minha dedicação à pesquisa, e ao Instituto Federal de Brasília por ofertar, com excelência, o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica e, assim, contribuir para a realização desta conquista acadêmica.

Não poderia deixar de citar minha gratidão à política pública de ação afirmativa, pois o sistema de cotas raciais possibilitou a mim e a tantos outros sujeitos que têm seus direitos ceifados historicamente, o acesso à educação pública federal.

Aos colegas do curso, especialmente à Taiane, Lindaci, Milka Verônica e Irene, às amigas Eloísa, Valdete, Sirlene, Lilian e Cristiane Calçado e a todos que, de alguma forma, partilharam dos meus ideais e me impulsionaram a perseverar, mesmo diante dos desafios, minha mais sincera gratidão.

No mérito desta conquista está a presença de todos vocês!

Herói, o professor brasileiro? Vítima? A meu ver, na sociedade contemporânea, ele é, antes de tudo, um trabalhador da contradição. Como o policial, o médico, a assistente social e alguns outros trabalhadores, ele faz parte daqueles cuja função é manter um mínimo de coerência, por mais tensa que seja, em uma sociedade rasgada por múltiplas contradições. São trabalhadores cujo profissionalismo inclui uma postura ética. E, se possível for, o senso de humor.

(Charlot, 2013)

## RESUMO

Fenômenos como a pandemia da covid-19 marcam a história da humanidade significativamente ao provocar ruptura de paradigmas e incitar os sujeitos a adotarem ações que conduzam à solução de adversidades decorrentes desses acontecimentos, ainda que de forma emergencial. Nesse cenário, as tecnologias digitais mostraram-se como ferramentas úteis à adoção de estratégias que possibilitaram o processo de ensino e aprendizagem no ensino remoto. No entanto, os desafios enfrentados pelos professores e estudantes no acesso ao uso das novas tecnologias se deram de várias formas, desde a falta de formação para utilizar os recursos digitais à falta de infraestrutura, bem como ausência de ações efetivas no cuidado com a saúde mental dos docentes. Dessa forma, a pesquisa acadêmica tem como objetivo geral compreender as mediações e contradições decorrentes do uso das tecnologias na contemporaneidade da Educação Profissional e Tecnológica ofertada no CEMI Gama e no IFB *Campus* Gama, após o movimento pandêmico global causado pela covid-19. No tocante à metodologia, o estudo tem como base a pesquisa qualitativa, com natureza descritiva e exploratória, lançando mão da análise de conteúdo de Bardin (2016) para a exploração dos dados coletados, os quais foram levantados por meio de pesquisa documental, questionários e entrevistas direcionados aos coordenadores pedagógicos. A partir das entrevistas, foi possível a produção do Produto Educacional, em forma de documentário participativo, em que os participantes da pesquisa das duas instituições de ensino pesquisadas, por meio das suas memórias e vozes, relataram mediações realizadas e desafios enfrentados durante a pandemia e suas implicações no trabalho docente da Educação Profissional e Tecnológica no pós-pandemia. Como resultado da investigação, constatamos que durante a pandemia diversos aspectos afetaram a realização do trabalho docente, como a oferta de formação aligeirada e o esforço próprio dos professores na busca por formação fora das instituições, tendo os relatos dos participantes indicado a tendência de características da pedagogia do “aprender a aprender”, teoria conceituada por Duarte (2011) na pesquisa; a falta de direcionamento e falha de comunicação para o desenvolvimento das estratégias; a sobrecarga de trabalho; a falta de infraestrutura tecnológica; a ausência de ações no cuidado com a saúde mental dos professores, dentre outros entraves, e que grande parte das dificuldades enfrentadas ainda permanecem no cenário educacional hodierno. Assim, foi possível inferir que mesmo com todos os percalços manifestados durante a pandemia, os professores mostraram-se resistentes diante das adversidades e que poucas foram as ações governamentais desenvolvidas para a melhoria das condições precárias do trabalho docente, não estando as redes públicas de ensino preparadas para uma nova eventualidade que exija o ensino remoto emergencial. À vista disso, a pesquisa buscou contribuir para que novos estudos tenham como propósito a elaboração de políticas educacionais, junto aos sindicatos e governo, voltadas à melhoria da infraestrutura das instituições de ensino, a oferta de formação de professores para o desenvolvimento de metodologias que, de fato, contribuam para a aprendizagem e o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes da Educação Profissional e Tecnológica e demais modalidades da educação básica, além de se pensar ações que acolham os profissionais da educação no cuidado com a saúde mental, ademais outros aspectos que busquem ir de encontro com os interesses capitalistas.

**Palavras-Chave:** Trabalho docente. Formação de professores. Tecnologias. Pandemia.

## ABSTRACT

Phenomena such as the covid-19 pandemic significantly mark human history by causing paradigm shifts and prompting individuals to adopt actions that lead to the resolution of adversities arising from these events, albeit in an emergency manner. In this scenario, digital technologies have proven to be useful tools for adopting strategies that have enabled the teaching and learning process in remote education. However, the challenges faced by teachers and students in accessing and using new technologies have manifested in various ways, from a lack of training in using digital resources to a lack of infrastructure, as well as the absence of effective actions in caring for the mental health of teachers. Thus, this academic research aims to understand the mediations and contradictions arising from the use of technologies in the contemporary context of Professional and Technological Education offered at CEMI Gama and IFB Campus Gama, after the global pandemic caused by covid-19. Regarding methodology, the study is based on qualitative research, with a descriptive and exploratory nature, using Bardin's (2016) content analysis to explore the collected data, which were gathered through documentary research, questionnaires, and interviews directed at pedagogical coordinators. From the interviews, it was possible to produce an Educational Product, in the form of a participatory documentary, in which the research participants from the two educational institutions studied, through their memories and voices, recounted the mediations carried out and the challenges faced during the pandemic and its implications for the teaching work in Professional and Technological Education in the post-pandemic period. As a result of the investigation, we found that during the pandemic several aspects affected the performance of teaching work, such as the provision of accelerated training and the teachers' own efforts in seeking training outside of institutions, with the participants' accounts indicating a tendency towards characteristics of the "learning to learn" pedagogy, a theory conceptualized by Duarte (2011) in the research; a lack of direction and communication failures in the development of strategies; work overload; lack of technological infrastructure; and the absence of actions addressing teachers' mental health, among other obstacles. Many of the difficulties faced still persist in the current educational landscape. Thus, it was possible to infer that even with all the setbacks experienced during the pandemic, teachers showed resilience in the face of adversity, and that few governmental actions were developed to improve the precarious working conditions of teachers. Public education systems are not prepared for a new eventuality requiring emergency remote teaching. In light of this, the research sought to contribute to new studies aimed at developing educational policies, in conjunction with unions and the government, focused on improving the infrastructure of educational institutions, offering teacher training for the development of methodologies that truly contribute to learning and the development of critical thinking among students in Vocational and Technological Education and other modalities of basic education, as well as considering actions that support education professionals in mental health care, in addition to other aspects that seek to address capitalist interests.

Keywords: Teaching work. Teacher training. Technologies. Pandemic.

## LISTA DE FIGURAS

|  |     |
|--|-----|
| Figura 1 – Percurso metodológico da pesquisa .....   | 54  |
| Figura 2 – Vínculo dos participantes com a Educação Profissional e Tecnológica.....  | 136 |
| Figura 3 – Clareza do documentário quanto aos conceitos e aos argumentos.....  | 137 |
| Figura 4 – Estruturação das ideias do tema do documentário.....  | 138 |
| Figura 5 – Conceitos abordados no documentário relacionados à EPT.....   | 139 |
| Figura 6 – Abordagem dos desafios e contradições enfrentadas no trabalho docente no contexto pandêmico no documentário.....  | 140 |
| Figura 7 – Compreensão da importância do coordenador pedagógico no desenvolvimento do trabalho docente no documentário.....  | 141 |
| Figura 8 – Aspecto didático do documentário.....   | 142 |
| Figura 9 – Possibilidade de debate acerca do papel do coordenador pedagógico a partir do documentário.....   | 143 |
| Figura 10 – Contribuição do documentário para a reflexão e a busca de melhoria das condições de trabalho oferecidas tanto para os coordenadores quanto para os professores...                                  | 144 |
| Figura 11 –Contemplação do documentário acerca das principais mediações pedagógicas realizadas pelos docentes durante e após a pandemia no uso das tecnologias digitais.....                                   | 145 |
| Figura 12 – Identificação no documentário de aspectos que afetam a realização do trabalho docente.....   | 146 |
| Figura 13 – Evidências no documentário da resistência dos professores diante das adversidades na pandemia e a falta de estrutura das redes públicas para o ensino remoto, frente a uma nova eventualidade..... | 147 |
| Figura 14 – Utilização do documentário para momentos de estudos e em projetos.....   | 148 |
| Figura 15 – Contribuição do documentário para novos estudos e elaboração de políticas públicas.....  | 149 |
| Figura 16 – Utilização de linguagem acessível às pessoas com deficiência no documentário.....  | 150 |
| Figura 17 – Utilização dos diversos tipos de recursos de linguagem audiovisual no documentário.....  | 151 |
| Figura 18 – Nível de atratividade na captação da atenção no documentário.....  | 152 |

## LISTA DE TABELAS

|   |    |
|---|----|
| Tabela 1 – Percentual de escolas por estratégia de comunicação e apoio tecnológico disponibilizado aos alunos para continuidade das atividades pedagógicas durante a suspensão das atividades presenciais – Distrito Federal -2020.....           | 34 |
| Tabela 2 – Percentual de escolas por estratégias adotadas pelas escolas / secretarias de educação junto aos professores para continuidade das atividades pedagógicas durante a suspensão das atividades presenciais – Distrito Federal -2020..... | 34 |
| Tabela 3 – Estratégias e ferramentas adotadas no desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem com os alunos – Distrito Federal- 2020.....  | 35 |
| Tabela 4 – Instalações físicas do IFB <i>Campus</i> Gama.....   | 75 |

## LISTA DE QUADROS

|  |    |
|--|----|
| Quadro 1 – Laboratórios do IFB <i>Campus</i> Gama que atendem ao curso técnico integrado ao Ensino Médio em Química..... | 75 |
| Quadro 2 – Instalações físicas do CEMI Gama.....   | 81 |
| Quadro 3 – Equipamentos e laboratórios do CEMI.....  | 81 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
- APL – Arranjos Produtivos Locais
- AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
- AVAMEC – Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEMI – Centro de Ensino Médio Integrado
- CIEE – Centro de Integração Empresa-Escola
- CNAE – Classificação Nacional de Atividades Econômicas
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CODEPLAN – Companhia de Planejamento do Distrito Federal
- Covid-19 – Coronavirus Disease 2019
- CUT – Central Única dos Trabalhadores
- DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- DCNEPT – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Ensino Médio
- DF – Distrito Federal
- EPT – Educação Profissional e Tecnológica
- GDF – Governo do Distrito Federal
- IFB – Instituto Federal de Brasília
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério de Educação
- MP- Mestrado Profissional
- NEAD – Núcleo de Educação a Distância
- PDAD – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios
- PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
- PE- Produto Educacional
- PPI – Projeto Pedagógico Institucional
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

Pronatec – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

RIDE – Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno

SEBRAE – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SINASEFE – Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica

SINPRO – Sindicato dos Professores

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| <b>APRESENTAÇÃO</b> .....  | 20  |
| <b>1 INTRODUÇÃO</b> .....  | 23  |
| 1.1 Tema .....   | 25  |
| 1.2 Problema .....   | 25  |
| 1.3 Objetivos.....   | 26  |
| 1.3.1 Geral .....  | 26  |
| 1.3.2 Específicos.....   | 26  |
| 1.4 Justificativa.....   | 27  |
| <b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....   | 30  |
| 2.1. A pandemia da covid-19 e suas implicações na educação pública do Brasil.....                                      | 30  |
| 2.2 A coordenação pedagógica: contribuições para o trabalho docente.....   | 36  |
| 2.3- O trabalho como princípio educativo e o trabalho docente na EPT.....  | 39  |
| 2.4- A organização do trabalho docente: possibilidades e contradições no contexto pandêmico.....                       | 44  |
| <b>3- METODOLOGIA</b> .....  | 54  |
| 3.1 Abordagem teórico-metodológica .....   | 55  |
| 3.1.1 Abordagem da pesquisa.....   | 55  |
| 3.1.2 Fundamentação epistemológica: materialismo histórico dialético .....   | 55  |
| 3.1.3 Estratégias de investigação .....  | 57  |
| 3.1.4 Método comparativo.....  | 57  |
| 3.2 Procedimentos metodológicos .....  | 57  |
| 3.2.1 Análise documental .....   | 57  |
| 3.2.2 Âmbito e participantes da pesquisa .....   | 82  |
| 3.2.3 Instrumentos, estratégias de coleta e etapas de produção de dados.....   | 83  |
| 3.3 Procedimentos de análise de dados .....  | 86  |
| 3.4 Considerações éticas da pesquisa .....   | 86  |
| 3.5 Elaboração do Produto Educacional.....   | 88  |
| <b>4- RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....  | 92  |
| 4.1 Perfil dos participantes .....   | 92  |
| 4.1.1 IFB <i>Campus</i> Gama.....  | 92  |
| 4.1.2 CEMI Gama.....   | 92  |
| 4.2 Eixo 1 - O trabalho docente e a pandemia: resistência diante das adversidades.....                                 | 92  |
| 4.2.1 O trabalho docente e o uso das tecnologias digitais.....   | 93  |
| 4.2.2 A formação de professores na pandemia.....   | 99  |
| 4.2.3 Cuidados com a saúde mental e física dos professores na pandemia.....  | 103 |
| 4.3 Eixo 2 - O pós-pandemia na educação: um legado de poucos avanços e muitas reflexões rumo à luta por melhorias..... | 105 |
| 4.3.1 O trabalho docente e o uso das tecnologias no pós-pandemia.....  | 105 |
| 4.3.2 A formação de professores no pós-pandemia.....   | 114 |
| 4.3.3 Os cuidados com a saúde mental dos professores no pós-pandemia.....  | 118 |

|   |     |
|---|-----|
| 4.3.4 Os legados da pandemia para o ser-professor e o fazer pedagógico hodierno.. | 121 |
| <b>5- PRODUTO EDUCACIONAL</b> .....   | 126 |
| 5.1 Roda de Conversa Acadêmica: aplicação do Produto Educacional .....            | 126 |
| 5.2 Avaliação do Produto Educacional.....   | 135 |
| 5.2.1 Vínculo dos participantes com a EPT.....                                    | 136 |
| 5.2.2 Aspecto Conceitual.....   | 137 |
| 5.2.3 Aspecto didático.....   | 141 |
| 5.2.4 Aspecto comunicacional.....   | 149 |
| <b>6- CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....  | 153 |
| <b>REFERÊNCIAS</b> .....  | 156 |
| <b>APÊNDICE</b> .....   | 165 |
| APÊNDICE A- Produto Educacional.....  | 165 |
| APÊNDICE B- Ficha de validação da Produção Técnica .....                          | 193 |
| APÊNDICE C- Questionário dos coordenadores.....                                   | 197 |
| APÊNDICE D- Roteiro geral de entrevistas .....                                    | 201 |
| APÊNDICE E- Termo de consentimento TCLE.....                                      | 202 |
| APÊNDICE F- Termo de autorização para utilização de imagem e voz .....            | 205 |
| APÊNDICE G- Termo de autorização para utilização de imagem e voz- estudantes..... | 206 |
| APÊNDICE H- Planejamento da roda de conversa.....                                 | 207 |

## APRESENTAÇÃO

“Pensar o passado para entender o presente e idealizar o futuro”. Eis que Heródoto, historiador e geógrafo nascido no século V a.C., trazia consigo a investigação como meio para explicar a história do seu tempo. Nesse movimento dialético, também presente na metáfora de Jano, a qual nos reporta a olhar o passado sem perder de vista o futuro, os educadores vivenciam constantemente sensações de certezas e incertezas no seu fazer pedagógico, remetendo-os à reflexão acerca da sua práxis e das contradições que a atravessam.

Em março de 2020, as diversas esferas sociais foram impactadas pelos desdobramentos da doença Coronavírus Disease 2019 (Covid-19). Tal pandemia propagou-se rapidamente, colocando cientistas e governantes em alerta, devido ao seu impacto devastador. Números expressivos de mortes humanas eram registrados diariamente, causando luto em milhares de famílias, e a economia do país era significativamente atingida em razão do desemprego, principalmente nas classes mais vulneráveis. Outrossim, a ineficiência de ações do governo brasileiro para mitigar os efeitos da pandemia- intensificados pela falta de investimento e credibilidade na ciência por parte do poder público- contribuíram para a gravidade da crise sanitária no país, com repercussão em todos os segmentos da sociedade.

A educação foi um dos campos que sentiu fortemente as mudanças impostas pela pandemia. Dados da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura- UNESCO, apontam que esta crise sanitária prejudicou cerca de 1,5 bilhão de estudantes e jovens, especialmente os mais vulneráveis, e que alguns progressos já conquistados rumo ao alcance dos objetivos da Agenda 2030 para a Educação se perderam (UNESCO, 2022).

Nesse cenário, foram necessárias adaptações complexas para a realização das atividades pedagógicas não presenciais em todas as modalidades de ensino, como o uso das tecnologias digitais. Nesse contexto de transformações, os docentes precisaram se reinventar para atender as orientações legais e levar o conhecimento aos estudantes, tendo diversos aspectos exercido relevância na vida profissional e pessoal desses profissionais, conforme os ditames da lógica neoliberal. No Brasil, de acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 92,3% das 162.818 escolas participantes do Censo Escolar 2021, os professores adotaram a realização de reuniões virtuais para o planejamento, coordenação e monitoramento das atividades, sendo a abordagem mais utilizada (Brasil, 2022).

Imersa nesse momento histórico e dialético significativo ao cenário educacional, vivenciei os efeitos decorrentes da pandemia para a realização do Ensino Remoto Emergencial. No primeiro ano atuava em direção escolar, na Secretaria de Estado de Educação do Distrito

Federal (SEEDF), presenciando as diversas implicações aos docentes derivadas do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) nas práticas pedagógicas: insegurança para a utilização de ferramentas digitais, em virtude da falta de formação específica; escassez de recursos tecnológicos adequados para a realização das atividades pedagógicas; ausência de apoio psicológico, visto que muitos docentes tiveram a saúde mental fragilizada no período pandêmico. No segundo ano da pandemia, atuei em regência de classe em turma de alfabetização, sendo possível ter um panorama das consequências da pandemia sob outra vertente.

Diante dessas contradições que a pandemia trouxe à tona, o Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Brasília (IFB) surgiu como oportunidade de, por meio do Produto Educacional, o documentário intitulado “Memórias e Vozes: desafios e mediações no contexto educacional pandêmico da EPT”, refletirmos acerca das adversidades enfrentadas pelos professores e analisar a respeito das melhorias das condições de trabalho para o fazer pedagógico contemporâneo, sob a ótica dos coordenadores pedagógicos.

Nesse sentido, as vozes e memórias individuais e coletivas dos participantes desempenharam papel crucial para entendermos os sentidos atribuídos ao contexto pandêmico na EPT. Dessa maneira, ao trazermos para a pesquisa as experiências profissionais e pessoais desses sujeitos acerca do fenômeno, apreendemos, de modo crítico, a realidade vivenciada, com suas contradições e as diversas formas de silenciamento que afetaram significativamente o campo educacional e seus atores.

Assim, a partir das narrativas dos participantes e dos estudos realizados para a realização da pesquisa, nota-se que a educação contemporânea ainda é um cenário propício à ideologia capitalista, com a perpetuação do poder da classe dominante, sendo as tecnologias digitais um forte instrumento reprodutor das desigualdades. Ainda que o neoliberalismo avance em desfavor à formação integral dos sujeitos, com oferta mínima de condições adequadas à sistematização do saber da classe trabalhadora, os docentes seguem na resistência às contradições, na luta por uma educação pública emancipadora, crítica e igualitária.

Nessa direção, observou-se que atualmente ainda há poucas pesquisas que se contrapõem ao uso das tecnologias digitais no contexto educacional como sinônimo de inovação e criatividade das práticas educativas, tendo as metodologias ativas recrudescido, sem haver, contudo, uma análise crítica em torno da concepção dessas metodologias.

Dessa forma, a pesquisa representa a possibilidade de expansão do pensamento crítico acerca dos interesses neoliberais no contexto educacional, caracterizados pelo lema

“aprender a aprender” e pela precarização do trabalho docente exposta durante a pandemia e que se segue na atualidade.

Que possamos, enfim, refletir sobre o passado para entendermos o presente e projetarmos o futuro, justificando, assim, a necessidade de retomarmos a discussão em torno do contexto pandêmico na educação como oportunidade de, por meio da história, constituirmos legado favorável à formação humana e integral dos futuros profissionais que atuarão em prol da nossa sociedade.

## 1 INTRODUÇÃO

Os avanços da tecnologia têm trazido mudanças intensas na sociedade, de modo que seus impactos alcançam os diversos campos e, nesse fluxo, a educação tem buscado acompanhar as transformações impostas pelas demandas sociais. Nesse contexto, repensar as práticas pedagógicas adotadas e as condições de trabalho dos profissionais de educação nas instituições de ensino torna-se cada vez mais necessário, de modo a contribuir para a inserção de estudantes críticos, conscientes e criativos no mundo do trabalho, com foco na formação humana integral desses sujeitos, a qual sugere, segundo Ramos (2014, p. 11), “superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar”.

Nesse sentido, para a contextualização do tema da pesquisa, o referencial teórico está organizado em temáticas pertinentes à compreensão elementar do estudo, dividido em quatro subtítulos: 1) A pandemia da covid-19 e suas implicações na educação pública do Brasil; 2) A coordenação pedagógica: contribuições para o trabalho docente; 3) O trabalho como princípio educativo; 4) A organização do trabalho docente: possibilidades e contradições no contexto pandêmico.

Nessa discussão, partimos do entendimento de que fenômenos como a pandemia da covid-19 marcam a história da humanidade significativamente ao provocar ruptura de paradigmas e conduzir os sujeitos a adotarem ações de resistência ante às adversidades consequentes desses acontecimentos. Assim, em decorrência do isolamento social, vivenciamos no período pandêmico a busca por meios que contribuíssem para a continuidade das atividades pedagógicas e que levassem o conhecimento aos estudantes de forma remota, como as TDICs.

Nesse contexto, trazemos à luz a importância da coordenação pedagógica enquanto parte sistêmica de um organismo vivo que é a escola. Ressaltamos, assim, a figura do coordenador como elo entre a Equipe Gestora e o corpo docente, na organização e funcionamento do trabalho pedagógico, em um cenário propício a desafios e contradições.

Assim, compreender o trabalho como princípio educativo se faz necessário, visto que as múltiplas determinações que constituem as condições materiais das realidades do trabalho docente na educação pública se projetam no processo de ensinar e de aprender.

Tais condições mostraram-se latentes durante a pandemia, trazendo à tona as desigualdades de acesso ao ensino. As precárias condições ofertadas aos docentes para o fazer pedagógico geraram diversos desdobramentos que suscitaram a reflexão sobre a influência histórica da ideologia neoliberal na educação, o que impacta diretamente a formação dos sujeitos.

Nesse fluxo, a abordagem metodológica da pesquisa trouxe como fundamentação epistemológica a perspectiva do materialismo histórico dialético e utilizou o estudo de caso como estratégia de investigação. À vista dos diversos impactos decorrentes do período pandêmico à educação, a pesquisa possibilitou a construção de um estudo comparativo acerca da realidade vivenciada pelas duas redes públicas de ensino ofertantes da EPT no Distrito Federal (DF), a SEEDF e o IFB, durante e após a pandemia. Este estudo teve como foco o impacto do uso das TDICs no fazer pedagógico dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no Centro de Ensino Médio Integrado (CEMI) Gama e no IFB *Campus* Gama, na perspectiva das narrativas dos coordenadores pedagógicos dessas instituições.

A coleta de dados se deu por meio da análise documental, revisão de literatura, questionários e entrevistas. Para a análise e a discussão, utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (2016), apoiados em autores como Mattar e Ramos (2021).

A partir da investigação e do tratamento de dados, foi elaborada a proposta de um Produto Educacional, do tipo documentário participativo, “Memórias e Vozes: desafios e mediações no contexto educacional pandêmico da EPT”. Nesse contexto, a escolha pelo documentário pautou-se na necessidade de manter viva a memória de um momento marcante: a pandemia da covid-19 e suas implicações para a educação contemporânea, apresentando-se pertinente a consideração de Nora (1993, p. 14), ao discorrer que “Tudo o que é chamado hoje de memória não é, portanto, memória, mas já história. Tudo que é chamado de clarão de memória é a finalização de seu desaparecimento no fogo da história. A necessidade de memória é uma necessidade da história”.

Em conformidade com o recurso educacional desenvolvido e com as respostas coletadas nos questionários, a análise dos dados (resultados e discussões) está organizada em três subtítulos: a) Perfil dos participantes; b) Eixo 1: O trabalho docente e a pandemia: resistência diante das adversidades; e c) Eixo 2: O pós-pandemia na educação: um legado de poucos avanços e muitas reflexões rumo à luta por melhorias.

O Eixo 1 versa sobre o impacto inicial da pandemia nas atividades pedagógicas, bem como a avaliação dos participantes acerca do trabalho pedagógico coletivo desenvolvido nesse período, da formação ofertada aos professores e dos impactos que mais afetaram a coordenação pedagógica durante o ensino remoto.

No tocante ao Eixo 2, são explanados aspectos relacionados ao panorama educacional no pós-pandemia, doravante aos desafios emergentes do uso das tecnologias digitais na pandemia; como as instituições têm aproveitado esses recursos atualmente; os investimentos e/ou melhorias na estrutura física/tecnológica; os desafios enfrentados na Educação Profissional

e Tecnológica para que haja, de fato, a inserção dos estudantes na Era Digital; a formação dos professores para o desenvolvimento dos conhecimentos digitais dos estudantes no cenário pós-pandêmico; os benefícios que o uso das tecnologias digitais na pandemia representou para a práxis dos docentes hodiernamente, além da reflexão acerca dos cuidados com a saúde mental dos profissionais após o período pandêmico e de como os participantes se veem hoje como ser humano, como profissional, depois de atravessarem um momento histórico que afetou, significativamente, a vida nas diversas áreas.

Após a construção do Produto Educacional, a aplicação deste se deu por meio de uma roda de conversa em que a pesquisadora fez uma breve explanação acerca dos dados coletados e lançou à discussão as perguntas norteadoras. Estas, por vez, ampliaram o debate em torno do uso das tecnologias digitais nas práticas educativas atuais, bem como a importância dos movimentos sindicais enquanto representatividade dos professores na luta e resistência contra os desmontes do neoliberalismo na educação.

Destaca-se que a escolha dos cursos em que foi aplicada a pesquisa decorreu da intenção de verificar as proximidades e distanciamentos das realidades investigadas nas duas redes públicas de ensino na EPT, no tocante à organização do trabalho pedagógico no espaço digital aplicado no Ensino Médio Integrado.

Cabe ressaltar que o estudo comparativo entre as duas redes públicas de ensino não tem o intuito de demonstrar qual instituição é melhor, mas de possibilitar uma visão em torno das condições para o fazer pedagógico da educação ofertada aos estudantes da EPT nesses dois mundos. Dessa forma, consideramos a realidade das instituições de acordo com as suas especificidades.

## **1.1 Tema**

Diante do panorama vivenciado pela educação na pandemia da covid-19, a proposta de pesquisa tem como tema desafios e possibilidades emergentes do uso das tecnologias digitais no contexto da pandemia, à luz da realidade vivenciada nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do CEMI Gama e do IFB *Campus* Gama, com uma visão crítica em torno das práticas educativas desenvolvidas a partir da utilização dos recursos tecnológicos.

## **1.2 Problema**

A partir da ótica em torno das adversidades enfrentadas pelos professores durante a pandemia da covid-19, é plausível pensar a respeito das condições oferecidas pelo Estado para a realização do trabalho docente. Frente a essa realidade, constituiu-se o seguinte problema da

pesquisa: a partir de um olhar crítico acerca do uso das tecnologias digitais, pode-se compreender que a pandemia fomentou um legado favorável ao processo de ensino e aprendizagem, bem como à melhoria das condições do trabalho docente nas redes públicas de ensino da EPT do DF?

Como hipótese para o problema, levantamos a seguinte consideração:

A pandemia, a partir dos desafios emergentes do uso das tecnologias digitais, não resultou em melhorias significativas no pós-pandemia para o processo de ensino e aprendizagem e para as condições do trabalho docente, visto que os desafios enfrentados no período pandêmico permaneceram. Não houve investimento suficiente em infraestrutura e em formação continuada dos professores e nem a implementação de ações voltadas aos cuidados com a saúde mental dos profissionais, sendo esses alguns fatores que impactaram negativamente o processo de ensino e aprendizagem.

### **1.3 Objetivos**

#### **1.3.1 Geral**

Compreender as mediações e contradições decorrentes do uso das tecnologias na contemporaneidade da Educação Profissional e Tecnológica ofertada no CEMI Gama e no IFB *Campus* Gama, após o movimento pandêmico global causado pela covid-19.

#### **1.3.2 Específicos**

- Descrever as potencialidades e os desafios gerados pelo uso das tecnologias digitais nas realidades investigadas, durante e após a pandemia da covid-19, com destaque aos impactos na organização do fazer pedagógico da educação pública e ao ser-professor.

- Analisar a presença da ideologia neoliberalista manifestada na educação atual, à luz das narrativas dos Coordenadores Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio das instituições de ensino pesquisadas, a partir do uso das tecnologias digitais no fazer pedagógico.

- Elaborar um produto educacional, no formato de documentário, que traga à memória a história da EPT no contexto do uso das tecnologias digitais no fazer pedagógico nos tempos da pandemia aos dias atuais.

### **1.4 Justificativa**

Muitos foram os desafios enfrentados no contexto educacional para que as aulas

ocorressem de forma não presencial, no entanto, o momento de crise global gerado pela Covid-19 possibilitou mudanças na educação. Nesse sentido, a pesquisa analisou os desafios e possibilidades emergentes do uso das tecnologias digitais para o fazer pedagógico, como: o impacto da pandemia nas práticas educativas, as condições oferecidas aos docentes para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, como investimento em recursos e em formação continuada e o desenvolvimento de ações voltadas para os cuidados com a saúde mental dos profissionais da educação.

Nesse viés, a proposta de investigação buscou desenvolver um estudo comparativo em torno das realidades vivenciadas pelo CEMI Gama e pelo IFB *Campus* Gama nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, tendo como parâmetro as condições ofertadas para o trabalho pedagógico, as quais influenciam diretamente a formação dos estudantes. Com isso, a pesquisa justifica-se na perspectiva social, destacando o estudante como agente transformador da comunidade local e regional, atuando por meio da formação geral e técnica, não mediante a adaptá-lo à realidade em que está inserido para a formação de mão-de-obra qualificada, mas proporcionando subsídios para que exerça a sua plena cidadania.

Para isso, o desenvolvimento da cultura digital é considerável para o atendimento e entendimento das demandas sociais atuais. No entanto, é fundamental que o estudante tenha clareza do seu lugar na sociedade, do seu papel enquanto agente social transformador, tendo o professor destaque na mediação do processo formativo, levando o estudante a pensar criticamente em torno das diversas informações disponíveis, em virtude dos avanços tecnológicos e dos interesses capitalistas do mercado de trabalho, tendo a EPT lutado contra essa lógica hegemônica.

Do ponto de vista acadêmico, a investigação justifica-se pela carência que ainda há em torno do tema, percebendo-se que mesmo sendo pesquisado o uso das tecnologias digitais no contexto educacional, especialmente nos últimos cinco anos, ainda não há estudos suficientes para demonstrar se houve mudanças educacionais pós-pandemia na EPT, decorrentes desse recurso didático no período pandêmico. Outro ponto de destaque para a lacuna em torno do tema, diz respeito a poucas pesquisas que se propõem a investigar o uso das tecnologias sob o viés crítico do leme “aprender a aprender”, presente nas práticas educativas atuais.

Assim, a pesquisa contribuiu, também, para a identificação das tecnologias utilizadas durante a pandemia e quais recursos ainda estão sendo utilizados no fazer pedagógico no pós-pandemia. Com isso, buscou analisar se houve avanço na superação dos desafios enfrentados pelos docentes e estudantes das instituições pesquisadas.

Quanto à justificativa pessoal, a escolha do tema foi gerada em torno da atuação

profissional da pesquisadora, a qual presenciou os desafios e as mudanças na prática pedagógica decorrentes do uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais durante a pandemia. O ingresso no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica possibilitou a extensão da discussão do tema da pesquisa ao Ensino Médio Integrado, tendo em vista que as dificuldades em decorrência do uso dos recursos digitais na pandemia se deram nas diversas modalidades de ensino.

No entanto, o resultado contribuirá também para que a rede de ensino da pesquisadora (SEEDF) reflita em torno dos desafios apresentados na pandemia quanto ao uso das tecnologias digitais e projete ações significativas para além da EPT, alcançando toda a Educação Básica. Dessa forma, a pesquisadora considera o estudo como possibilidade de melhoria das condições do trabalho docente no contexto pedagógico em que está inserida e de outras realidades educacionais.

Além disso, as instituições onde a pesquisa se realizou trazem significado relevante à pesquisadora por representarem para os jovens da sua comunidade e do entorno um modelo de educação que possibilita a formação humana integral desses estudantes e por terem a preocupação com o desenvolvimento socioeconômico local e regional. Essas são características presentes nos fundamentos da EPT desenvolvida nos Institutos Federais e na SEEDF e que são consideradas importantes pela pesquisadora para a formação profissional dos estudantes e para a sua comunidade.

A proposta mostra-se adequada à linha de pesquisa Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) por estar atrelada à organização dos espaços e em conformidade com a contribuição de Silva e Barbosa (2022), ao considerarem que os estudos realizados nessa linha de pesquisa estão alinhados com a dialética entre a história e a memória e a identificação dos pesquisadores com a democratização da memória.

O macroprojeto 4 está contemplado no tema da pesquisa, uma vez que a análise crítica e consciente acerca da utilização das ferramentas digitais como recursos didáticos nos processos formativos traz implicações à formação humana integral dos estudantes das instituições pesquisadas para o mundo do trabalho. Dessa maneira, o estudo parte da análise do contexto das condições materiais que o uso dessas tecnologias se constituiu e os impactos para o processo de ensino e aprendizagem.

Ademais, o tema traz relevância para a comunidade acadêmica, visto que a elaboração do produto educacional, segundo o levantamento das realidades evidenciadas pelos participantes da pesquisa, contribuiu para a expansão de uma discussão que dará subsídios para a construção de mudanças favoráveis à educação ofertada pelas redes públicas de ensino e para

o desenvolvimento de novos estudos acerca do tema.

Por fim, é apreciável arrematar as considerações fazendo alusão ao pensamento de Heráclito na metáfora do rio: “Ninguém pode entrar duas vezes no mesmo rio, pois quando nele entra novamente, não se encontra as mesmas águas, e o próprio ser já se modificou...”.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO**

A construção do referencial teórico da pesquisa se deu de acordo com a fase da pré-análise (Bardin, 2016), em que as ideias acerca do tema a ser estudado foram sistematizadas por meio da escolha e exploração de documentos fundamentados em autores como Saviani e Galvão (2021), Silva (2007), Saviani (2007), Duarte (2011), dentre outros.

Assim, a discussão deste referencial conduz à: 1) compreensão de aspectos da pandemia da covid-19 e as implicações dessa crise para o cenário educacional do nosso país; b) reconhecimento dos desafios e possibilidades da coordenação pedagógica na organização escolar e suas contribuições para o trabalho docente; 3) identificação do trabalho enquanto princípio educativo e sua relação com o trabalho docente da Educação Profissional e Tecnológica; 4) percepção da organização do trabalho docente: possibilidades e contradições no contexto pandêmico, conforme a estruturação a seguir:

### **2.1. A pandemia da covid-19 e suas implicações na educação pública do Brasil**

O início do ano 2020 foi marcado por grandes transformações na história da humanidade. O mundo viu-se assolado por um vírus pouco conhecido pela ciência e de alto poder letal, causando temor à raça humana, a qual mostrou-se impotente diante da sua rápida disseminação. Tratava-se da pandemia da covid-19, sendo definida pelo Ministério da Saúde (Brasil, 2020c) como uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global.

Como garantia da sobrevivência, foram tomadas medidas cautelares, a exemplo o isolamento social, alterando, assim, a rotina das pessoas, bem como acarretando um desequilíbrio na economia mundial. Estabeleceu-se um cenário de tensões e incertezas em que as informações muitas vezes desencontradas eram difundidas pelas esferas governamentais brasileiras, gerando na população dúvidas acerca de qual orientação seguir. Algumas medidas não farmacológicas de prevenção foram deliberadas para controle da pandemia do novo coronavírus, citando como principal medida de prevenção contra formas graves da doença a vacinação.

Não somente no Brasil, mas no cenário mundial, foi possível observarmos o aumento das desigualdades sociais, em consequência do impacto da covid-19. Como exemplo, podemos citar o acesso diferenciado à tecnologia nos grupos sociais, ocorrendo uma menor possibilidade e oportunidade do uso das ferramentas tecnológicas nas classes menos favorecidas.

Além desse fator, houve o aumento do desemprego e da fome, principalmente para as famílias em que o provedor possuía trabalho autônomo, sem garantias trabalhistas. A

sobrecarga de trabalho para o público feminino durante o teletrabalho também foi outra condição em decorrência da pandemia que evidenciou a desigualdade social, visto que as mulheres conciliavam o trabalho doméstico com as atividades remotas. Esses e outros aspectos geraram um desequilíbrio social e econômico na sociedade.

Por tratar-se de uma enfermidade epidêmica altamente contagiosa, o número de infectados aumentava desordenadamente em 2020 e, conseqüentemente, o número de óbitos. Com isso, a pandemia causou, também, impactos de ordem psicológica, afetando a saúde mental das pessoas, conforme avalia a Organização Mundial da Saúde, a qual considera que a pandemia da COVID-19 criou uma crise global na saúde mental (Pinheiro, 2022).

No contexto educacional, a primeira medida cautelar tomada pelo governo de diversos países foi o fechamento das escolas públicas e particulares, no intuito de evitar aglomerações e de manter o isolamento entre os profissionais de educação e os alunos. Com isso, a rotina escolar e familiar foi alterada, visto que as aulas presenciais foram suspensas e as famílias precisaram se reorganizar para manterem os estudantes em casa em tempo integral.

Instituições de ensino de vários países adotaram medidas para que as atividades educacionais continuassem sendo ofertadas. Dessa forma, passaram a utilizar plataformas digitais para a realização do ensino remoto, com a aplicação de novas metodologias que atendessem ao novo formato de ensino, com o uso das ferramentas tecnológicas.

Seguindo essa linha, o Brasil, para a manutenção da continuidade do ano letivo, adotou o ensino remoto por meio da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 (Brasil, 2020b), a qual dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus- Covid-19.

Igualmente importante para a manutenção das atividades educacionais, foi lançada a Portaria MEC nº 376, de 3 de abril de 2020 (Brasil, 2020a) que dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, enquanto durar a situação de pandemia. Com isso, os educandos puderam dar continuidade à formação para o ingresso no mundo do trabalho, ainda que em condições adversas, devido às dificuldades alusivas ao uso e acesso às ferramentas tecnológicas, tanto pelos professores, quanto pelos estudantes. Essa realidade vivenciada na pandemia evidenciou os desequilíbrios sociais no acesso aos direitos, essencialmente no tocante ao alcance de uma educação igualitária.

No contexto da educação do Distrito Federal, em 11 de março de 2020 foi publicado o Decreto nº 40.509 o qual dispõe a suspensão pelo prazo de cinco dias, prorrogáveis por igual período das atividades educacionais em todas as escolas, universidades e faculdades, das redes de ensino pública e privada (GDF, 2020a).

Posteriormente, a suspensão das atividades educacionais foi prorrogada até o dia 05 de abril de 2020 e diante de um cenário de incertezas, a rede pública de ensino do DF demonstrava morosidade na tomada de decisões, enquanto a rede privada, por meio de representantes, buscava soluções para que as atividades educacionais ocorressem, concorrendo para a lógica do mercado capitalista.

Numa onda de apelo, o Conselho de Educação do Distrito Federal publicou no dia 24/03/2020 o Parecer nº 33/2020 (GDF, 2020b) determinando às instituições educacionais das redes de ensino pública e privada do Sistema de Ensino do Distrito Federal o ajuste das suas organizações pedagógica, administrativa e do calendário escolar, autorizando, dessa maneira, que as aulas presenciais fossem substituídas pelo ensino remoto. A partir de então, as duas realidades de educação no DF, pública e privada, mostraram-se latentes, evidenciando as disparidades sociais que transformam a escola em espaço de exclusão, conforme explicitam Duarte e Melo (2020):

Imediatamente a rede privada “turbinou” seus portais, intensificando a já extenuante jornada dos docentes, reiniciou as atividades escolares via tecnologia. A rede pública, no entanto, sem equipamentos, meios, infraestrutura e incapaz de assegurar as condições necessárias para que as aulas a distância chegassem à totalidade dos estudantes da escola pública, levou três semanas para organizar “tele-encontros” de qualidade sofrível, transmitidos via rede televisiva, três vezes por semana, 3 horas por dia (Duarte; Melo, 2020, p. 3).

As autoras trazem, ainda, dados do censo escolar de 2019 em que dos 353.417 estudantes do ensino fundamental e médio do ensino público no DF, 90.602 estudantes entre 6 e 17 anos recebem benefício do Programa Bolsa Família, vivendo com até  $\frac{1}{4}$  do salário mínimo por mês, conforme dados do Sistema Presença do Ministério da Educação.

Consideram, outrossim, que são estudantes que integram famílias sem acesso a recursos tecnológicos ou internet, que já necessitavam da rede de proteção para garantir sua subsistência, o que dirá na pandemia, frente à crise econômica gerada em função do isolamento social. Dessa forma, a proposta do Conselho de Educação do Distrito Federal, ratificada pela Promotoria de Justiça de Defesa da Educação do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios, conforme a nota técnica nº 001/2020, desconsidera a realidade que inviabiliza a participação nas atividades de 1 em cada 3 estudantes da rede pública.

Nesse ínterim, o Instituto Federal de Brasília, por meio da Nota Oficial 4 publicada em 25 de março de 2020, após análise da Portaria 343 do Ministério da Educação que reconheceu a possibilidade de ensino a distância, decidiu também pela suspensão das aulas não presenciais até que novas determinações fossem divulgadas, pois usou como critério preponderante a

dificuldade de acesso às tecnologias de informação e comunicação dos estudantes das instituições. Trouxeram dados relevantes levantados na Plataforma Nilo Peçanha, a qual apontava que 82% dos estudantes do IFB são de baixa renda.

Com base no relatório da Companhia de Planejamento do DF (CODEPLAN) de 2021 (Distrito Federal, 2022), na Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) foi possível averiguar informações referentes ao contexto educacional. A pesquisa, para 2021, contabilizou um total de 3.010.881 moradores e 963.812 domicílios no DF. 56,1% dos entrevistados acessaram a internet para educação ou cursos. Para as pessoas entre 4 e 24 anos, 50,7% reportaram frequentar escola pública. Considerando-se os estudantes de todas as idades, a modalidade predominante era presencial, para 81,3% dos respondentes, e o turno predominante era matutino (53,5%).

A análise desses dados evidenciou lacunas na pesquisa realizada pela CODEPLAN, no tocante à consideração do contexto social pandêmico, sendo a coleta de dados realizada entre maio e dezembro de 2021 e a data de referência da pesquisa de 1º de julho de 2021. O adiamento da realização da PDAD<sup>1</sup> deu-se em decorrência da pandemia da covid-19, mas não traz dados substanciais acerca dos impactos do surto pandêmico na vida humana no Distrito Federal.

Na categoria trabalho realizada pela pesquisa, consideraram como uma questão relevante para o mundo do trabalho a parcela da população que não estuda, nem trabalha, os chamados “nem-nem”. Para a população entre 18 e 29 anos, 31,1% se encontravam nesta situação (181.619 jovens). No entanto, observa-se que não houve uma contextualização dos dados com a evasão escolar e o número de desemprego como consequências da pandemia. No período pandêmico, muitos estudantes da rede pública abandonaram os estudos pelas dificuldades de acesso aos recursos digitais, e um outro aspecto que justifica o desemprego é que muitas pessoas ficaram desocupadas na maioria dos estados brasileiros, em decorrência dos efeitos da pandemia (IBGE, 2021).

Em contrapartida, o Censo Escolar da Educação Básica 2021 (Brasil, 2021a) reúne elementos significativos para a análise do contexto educacional no período da pandemia, no capítulo referente às escolas, na pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Destacou a visão sobre as escolas respondentes e as estratégias e ferramentas adotadas no desenvolvimento das atividades de

---

<sup>1</sup> A última edição da PDAD foi realizada em 2018, tendo sua atualização originalmente programada para 2020. Sua metodologia estabelece visitas presenciais aos domicílios amostrados para realização das entrevistas e coleta das informações. Entretanto, em virtude da pandemia da covid-19, declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em março de 2020 uma série de restrições, necessárias ao enfrentamento da crise sanitária, impediram a realização da pesquisa, sendo esta postergada para 2021 (Distrito Federal, 2022).

ensino e aprendizagem, referentes ao ano letivo de 2020.

A pesquisa do INEP foi realizada com 1.152 escolas, representando 94,7% do total de escolas da educação básica do DF em 2020. Ainda de acordo com a pesquisa, desse total de escolas, 659 são da rede pública e 493 da rede privada. Para fins de coleta de dados para a pesquisa, foram considerados para este projeto os resultados referentes à rede pública federal e à rede pública estadual de ensino.

A coleta de dados referente à estratégia de comunicação e apoio tecnológico disponibilizado aos alunos para a continuidade das atividades pedagógicas durante a suspensão das atividades presenciais verificou os seguintes percentuais, conforme a tabela 1:

Tabela 1 -Percentual de escolas por estratégia de comunicação e apoio tecnológico disponibilizado aos alunos para continuidade das atividades pedagógicas durante a suspensão das atividades presenciais- Distrito Federal- 2020

|  | REDE FEDERAL<br>(% de escolas – DF<br>2020) | REDE ESTADUAL<br>(% de escolas – DF<br>2020) |
|--|---|--|
| Acesso gratuito ou subsidiado à internet em domicílio  | 88,9 %                                      | 41,6 %                                       |
| Disponibilização de equipamentos para uso do aluno (computador, notebook, smartphones, etc.) | 100,0 %                                     | 20,8 %                                       |

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica 2021

Em relação às estratégias adotadas pelas escolas/ Secretaria de Educação junto aos professores para a continuidade das atividades pedagógicas durante a suspensão das atividades presenciais, foram apresentados os seguintes dados:

Tabela 2 -Percentual de escolas por estratégias adotadas pelas escolas/secretarias de educação junto aos professores para continuidade das atividades pedagógicas durante a suspensão das atividades presenciais- Distrito Federal- 2020

|  | REDE FEDERAL<br>(% de escolas –<br>DF 2020) | REDE<br>ESTADUAL<br>(% de escolas – DF<br>2020) |
|--|---|---|
| Realização de reuniões virtuais de planejamento, coordenação e monitoramento das atividades                  | 88,9 %                                      | 98,7 %  |
| Treinamento para uso de métodos/materiais dos programas de ensino não presencial                             | 88,9 %                                      | 94,1 %  |
| Disponibilização de equipamentos para os professores - computador, notebook, tablets, smartphones etc.       | 88,9 %                                      | 35,2 %  |
| Acesso gratuito ou subsidiado à internet em domicílio  | 0,0 %                                       | 26,7 %  |
| Reorganização/adaptação do planejamento/plano de aula com priorização de habilidades e conteúdos específicos | 100,0 %                                     | 93,8 %  |

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica 2021

Nas estratégias e ferramentas adotadas no desenvolvimento das atividades de ensino e aprendizagem com os estudantes, foram coletados os seguintes dados:

Tabela 3-Estratégias e ferramentas adotadas no desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem com os alunos- Distrito Federal- 2020

|  | REDE FEDERAL<br>(% de escolas – DF<br>2020) | REDE ESTADUAL<br>(% de escolas – DF<br>2020) |
|--|---|--|
| Transmissão de aulas ao vivo (síncronas)                                 | 100,0%                                      | 86,8%  |
| Transmissão/disponibilização de aulas previamente gravadas (assíncronas) | 77,8%                                       | 70,3%  |

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica 2021

Os dados referentes às plataformas/ ferramentas digitais utilizadas pelas escolas nas atividades desenvolvidas via internet no ensino médio evidenciaram que 28,9% utilizaram plataforma desenvolvida especificamente para a secretaria de educação municipal ou estadual ou para a escola. O uso de plataformas de terceiros, na mesma modalidade, foi de 89,5%. A referida pesquisa tratou, ainda, a respeito dos ajustes no calendário escolar e do retorno às atividades presenciais no ano letivo de 2020, tendo a rede federal o segundo maior percentual (11,1%) e a rede estadual apenas 2,1%, no Ensino Médio.

Para que as atividades não presenciais pudessem ser realizadas, de forma a atender satisfatoriamente às necessidades dos estudantes e dos professores no processo de ensino e aprendizagem, condições primárias precisariam ser contempladas, o que não ocorreu, efetivamente. Nesse sentido, Saviani e Galvão (2021, p. 38) elencam algumas dessas condições, a saber: “o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas por celular); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais”.

Face ao panorama abordado referente à realidade educacional no contexto pandêmico, foi possível evidenciarmos algumas das múltiplas determinações do “ensino” remoto expostas por Saviani e Galvão (2021, p. 38): “interesses privatistas colocados para educação como mercadoria, a exclusão tecnológica, a ausência de democracia nos processos decisórios para a adoção desse modelo, a precarização e intensificação do trabalho para docentes e demais servidores das instituições”. Trazer esse movimento histórico e dialético da pandemia da covid-19 e suas implicações nos diversos contextos sociais permitirá lançarmos um olhar reflexivo acerca dos impactos que esse período crítico vivenciado pela humanidade deixou para a educação.

Nesse sentido, nas próximas seções continuaremos a explorar as possibilidades e contradições emergentes do uso das tecnologias digitais para o fazer pedagógico, sendo

abordado, a seguir, algumas considerações acerca da importância da Coordenação Pedagógica enquanto espaço de formação continuada e organização do trabalho pedagógico.

## **2.2 A coordenação pedagógica: contribuições para o trabalho docente**

Ao considerarmos a organização do trabalho pedagógico para além da interação entre professor e aluno (Dias, 2014), destacamos a sua dimensão e a relevância para o funcionamento da escola como um todo. Desse modo, diversos aspectos envolvem a dinâmica educacional para que o trabalho docente se materialize em ações pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem e no alcance de resultados exitosos.

Nessa perspectiva, a coordenação pedagógica é um dos pilares do trabalho docente, o qual não se resume às práticas educativas desenvolvidas pelos professores em sala de aula. Assim, a função do coordenador pedagógico tem papel crucial nesse contexto, visto que as problemáticas externalizadas pelo coletivo de professores, a partir das realidades vivenciadas, se dá no espaço da coordenação pedagógica. Nesse sentido, os coordenadores, por vezes, são o elo entre a gestão e o grupo docente, além de conduzirem as atividades a serem desenvolvidas.

Tal função ressaltou-se durante a pandemia, uma vez que o trânsito dos coordenadores nos diversos segmentos da comunidade escolar propiciou um olhar sistêmico desses profissionais em torno das dificuldades enfrentadas pelos sujeitos. Essa visão possibilitou reflexões consideráveis tanto no período pandêmico quanto no pós-pandemia.

Senhoras (2020) destaca que a pandemia provocou impactos negativos e assimétricos em todos os níveis da educação, ampliando desigualdades e exigindo respostas emergenciais baseadas em tentativas e erros, o que evidenciou o despreparo estrutural dos sistemas educacionais. Nesse cenário, a coordenação pedagógica tornou-se um espaço estratégico para mediação entre as necessidades concretas dos professores e os desafios impostos por mudanças abruptas na organização escolar.

Ao abordar esse ponto, Vasconcellos (2019, p. 130) afirmar que “quando analisamos a função social da escola (a educação através do ensino), nos damos conta de que a atuação da coordenação pedagógica se dá no campo da mediação, pois quem está diretamente vinculado à tarefa de ensino, *stricto sensu*, é o professor”. Portanto, cabe à coordenação pedagógica assumir uma posição articuladora, promovendo ações que favoreçam a escuta qualificada, o diálogo e a construção coletiva de soluções, contribuindo para que o trabalho docente se mantenha alinhado às finalidades educativas da escola, mesmo em contextos desafiadores.

Assim, compreende-se que a coordenação pedagógica deve se constituir como espaço de escuta, diálogo e construção coletiva de práticas educativas significativas. De acordo com

Silva (2007) a formação docente realizada no próprio ambiente escolar parte do entendimento de que é o professor quem possui o conhecimento mais aprofundado sobre sua realidade cotidiana e os desafios que dela emergem. Assim, reconhece-se que é no espaço da coordenação pedagógica, entendido como espaço coletivo e formativo, que essas problemáticas devem ser analisadas, discutidas e ressignificadas.

Além disso, a coordenação pedagógica atua como elo fundamental na construção, implementação e reavaliação do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Segundo Silva e Fernandes (2017, *apud* Nascimento, 2020, p. 546), por meio do PPP, “todo o planejamento de atividades é sistematizado, o que propicia o acompanhamento e, inclusive, a sua avaliação”.

Assim, consideramos, ainda, que tal documento não se limita à sistematização das atividades escolares, mas deve dinamizar os espaços de formação dentro da escola, os ressignificando a partir das necessidades dos profissionais e do contexto escolar. No entanto, muitas vezes, a coordenação pedagógica, enquanto oportunidade de formação, não é contemplada efetivamente, como um princípio, no próprio PPP, conforme relatado por Silva (2007). Isso fragiliza a função norteadora das ações pedagógicas e compromete o papel da coordenação como espaço formativo autêntico.

A valorização da coordenação pedagógica como espaço de organização do trabalho escolar também é destacada nas falas dos docentes que reconhecem sua importância para o planejamento e qualificação do ensino. Em relatos presentes na pesquisa de Silva (2007, p. 16), professores apontam que a coordenação é o momento em que “[...] traço parâmetros fundamentais para minha atuação em sala” e que “permite que eu ofereça atividades mais significativas para os alunos”.

Nesse contexto, é fundamental que o coordenador atue como articulador de saberes e promotor de uma cultura formativa crítica e emancipadora. Imbernón (2000, p. 80, *apud* Silva, 2007) argumenta que a formação não é meramente técnica, mas carrega uma carga ideológica que envolve atitudes, valores e crenças- os quais consideramos elementos fundamentais para a construção de um projeto educacional comprometido com a transformação da realidade social. É nesse contexto de saberes e de cultura formativa socializados que se desenvolve a consciência, tendo Freire (2011a, p. 20) explicitado que “ninguém se conscientiza separadamente dos demais. A consciência se constitui como consciência do mundo”.

É nesse sentido que Vasconcellos (2019) defende uma postura crítica e sensível por parte do coordenador, que deve estar atento às contradições do cotidiano escolar, acolher as queixas dos docentes e, ao mesmo tempo, provocar deslocamentos teóricos e práticos que levem à superação da alienação e da reprodução de modelos pedagógicos excludentes. No mesmo

contexto, o Projeto Cidade Escola Candanga: Educação Integral (Distrito Federal, 2014b) sugere a recuperação das finalidades e objetivos da Coordenação Pedagógica como:

Espaço de formação continuada dos profissionais da educação; espaço de discussão, elaboração, acompanhamento e avaliação do Projeto Político-Pedagógico; espaço de autorreflexão como parte da autoavaliação dos sujeitos e da escola na perspectiva de uma Avaliação Institucional Formativa (LIMA, 2012). Espaço de pensar e repensar a organização do trabalho pedagógico da escola como um todo e da sala de aula, num processo de ação-reflexão-ação sem prejuízo da ética, do bom senso e do sentido primeiro inerente à função social da escola (Distrito Federal, 2014b, p. 49).

Ademais, diante do aprofundamento das desigualdades educacionais durante a pandemia, como bem aponta Senhoras (2020), entendemos que nesse período o papel do coordenador foi potencializado como mediador do uso das TDICs, articulador de estratégias para minimizar a evasão escolar e promotor de processos formativos emergenciais.

A superação da racionalidade técnica que historicamente marcou a formação docente é um dos desafios enfrentados pela coordenação pedagógica. Para tanto, é necessário fomentar práticas reflexivas que permitam o desenvolvimento de professores como sujeitos autônomos, críticos e comprometidos com um projeto educacional transformador.

Como ressalta Silva (2007, p. 3), diante de um “momento de incertezas em que vivemos, numa sociedade complexa, marcada por antagonismos, por diferenças sociais, econômicas, culturais e religiosas, requer uma nova postura diante de nós mesmos, do outro e do conhecimento”, sendo preciso revermos conceitos, teorias e valores. Assim, é necessário assumirmos uma postura epistemológica que valorize o conhecimento situado e contextualizado.

Portanto, compreende-se que a coordenação pedagógica, para além de uma função técnica ou gerencial, representa um espaço formativo e político por excelência. Ao promover o diálogo entre teoria e prática, articular o coletivo docente e fortalecer o PPP como instrumento vivo, a coordenação contribui de forma decisiva para a construção de uma escola mais justa, democrática e comprometida com a aprendizagem de todos.

### **2.3- O trabalho como princípio educativo e o trabalho docente na EPT**

O homem, historicamente, estabelece práticas produtivas como meio de existência, agindo sobre a natureza para produzir sua própria vida material e transformando matérias naturais em produtos que atendam às suas necessidades. Dessa forma, “o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho” (Saviani, 2007, p. 154).

O trabalho, como atividade essencialmente humana por ser um ato intencional, planejado e que diferencia o homem dos demais animais, os quais agem por instinto, é desenvolvido ao longo do tempo, caracterizando-se como um processo histórico. Da relação com a natureza, da sua ação sobre ela, o ser humano estabelece a sua existência e, assim, forma-se homem.

Essa formação é vista como um processo educativo, sendo intrínseca a relação trabalho e educação, uma vez que “os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações” (Saviani, 2007, p. 154). Dessa maneira, temos os fundamentos históricos-ontológicos da relação trabalho e educação.

Considerando que o sujeito não realiza isoladamente as transformações sobre a natureza, o trabalho é tido como uma atividade coletiva, em que o sujeito se insere num conjunto de outros sujeitos e coletiviza os conhecimentos e a realização das atividades. Portanto, o trabalho não transforma apenas a matéria da natureza, mas sobretudo transforma o próprio homem, constituindo, assim, o ser social, distinto do ser natural, e a sociedade, a partir do modo de existir desses seres sociais.

Os grupos sociais em que os seres humanos conviviam eram denominados de comunidades primitivas. Nessas comunidades, a produção derivada da caça, da pesca e da coleta de vegetais era distribuída igualmente, caracterizando o comunismo primitivo, conforme a citação de Netto e Braz (2006):

Nesse “comunismo primitivo”, em que imperam a igualdade resultante da carência generalizada e a distribuição praticamente equitativa do pouco que se produzia, a diferenciação social era mínima: não mais que uma repartição de atividades entre homens (caçadores) e mulheres (que coletavam e preparavam os alimentos) (Netto; Braz, 2006, p.29).

Ao longo da história, o sentido ontológico do trabalho foi se perdendo e os homens já não se apropriavam coletivamente dos meios de produção, constituindo, assim, a divisão do trabalho e a propriedade privada, de modo que “a apropriação privada da terra, então principal meio de produção, gerou a divisão dos homens em classes. Configuram-se, em consequência, duas classes sociais fundamentais: a classe dos proprietários e a dos não-proprietários” (Saviani, 2007, p. 155).

Dessa forma, aos proprietários de terras foi possibilitado viver do trabalho alheio, ou seja, viver sem trabalhar, tendo os não-proprietários de terras que trabalhar para sua

sobrevivência e para manter também os donos das terras, caracterizando o modo de produção escravista. Consequentemente, essa divisão dos homens em classes acarreta uma divisão na educação, visto que:

A partir do escravismo antigo passaremos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e a outra para a classe não-proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais. A primeira, centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. E a segunda, assimilada ao próprio processo de trabalho (Saviani, 2007, p. 155).

O trabalho, enquanto função material, utilitária, é nesse contexto fadado aos escravos, enquanto a educação é reservada aos senhores, os quais não precisam se dedicar ao trabalho braçal. No entanto, na relação entre trabalho e educação há um movimento dialético, no sentido de que ao mesmo tempo em que esses conceitos são contraditórios, não se pode pensar em um sem o outro, destacando-se que “a dialética é o movimento pelo qual esses conceitos se confrontam e a contradição entre eles passa a ser ultrapassada” (Charlot, 2013, p. 68).

Depreende-se que o escravo é dominado pelo mestre, por meio do trabalho, porém, ao trabalhar adquire saberes e competências, e o mestre, em determinado momento, por não possuir tais saberes, não pode sobreviver sem o escravo. Charlot, (2013) considera que:

Essa dialética, que bem descreve, do ponto de vista histórico, a subida da burguesia nas suas relações com a aristocracia, interessa-nos aqui pelo significado que confere ao trabalho. Permanece este uma obrigação, um marco de dominação e sujeição: é o escravo que trabalha. Mas passa também a ser um processo de libertação: quem trabalha se forma e, por isso, ganha poder, dignidade, liberdade. O trabalho é ao mesmo tempo dependência, luta e conquista (Charlot, 2013. p. 68).

A educação dos homens livres deu origem à escola, destinada a aqueles que tinham o tempo livre, sendo esta forma de educação considerada, de fato, como educação. Esta concepção gerou a separação entre educação e trabalho, a qual vem se perpetuando ao longo do tempo, distanciando o homem da forma humanizada de trabalho, corroborando, assim, com a premissa citada por Saviani (2007, p. 155): “a expressão “educação é vida” e não preparação para a vida, reivindicada muitos séculos mais tarde, já na nossa época, era, nessas origens remotas, verdade prática”.

Nessa perspectiva histórica, o trabalho sofre modificações com a exploração do homem sobre o homem, estabelecendo a dicotomia entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. Nessa divisão, o indivíduo detentor dos conhecimentos adquiridos por meio da educação formal tem o poder de estabelecer o planejamento do trabalho, enquanto o proletário é explorado, servindo à burguesia com a atividade braçal.

Com isso, a escola surge voltada ao trabalho intelectual, preparando os futuros dirigentes, os intelectuais, tendo a formação dos trabalhadores sido legada ao chão das fábricas: o domínio do ofício era alcançado pelo aprendiz praticando-o acompanhado dos oficiais, com o ensinamento do mestre, sendo mesmo denominado de “mestre de ofícios” (Saviani, 2007).

Com a divisão do trabalho intelectual e do trabalho manual surge o homem unilateral, enfraquecendo a capacidade de cada homem, dividindo-os entre si e as sociedades em classes. Com a passagem da sociedade agrária para a sociedade industrial, o sentido ontológico do trabalho, que faz parte da essência do homem, foi se perdendo ao longo do tempo e das transformações ocorridas na sociedade. Dessa forma, o trabalho na perspectiva do modo capitalista desumanizou o homem, afastando-o da sua produção, ocorrendo a alienação da força de trabalho, transformando essa força em mercadoria.

A Revolução Industrial provocou uma nova produção da existência humana, transferindo para as máquinas as funções próprias do trabalho manual, simplificando os ofícios e reduzindo a necessidade de qualificações específicas. Com o domínio da indústria na produção, coube à escola generalizar as funções intelectuais, havendo a generalização da escola básica, ocorrendo a Revolução Educacional.

A universalização da escola primária promoveu a socialização dos indivíduos nas formas de convivência próprias da sociedade moderna. Familiarizando-os com os códigos formais, capacitando-os a integrar o processo produtivo. A introdução da maquinaria eliminou a exigência de qualificação específica, mas impôs um patamar mínimo de qualificação geral, equacionado no currículo da escola elementar. Preenchido esse requisito, os trabalhadores estavam em condições de conviver com as máquinas, operando-as sem maiores dificuldades (Saviani, 2007, p. 159).

Contudo, era necessário também outros conhecimentos específicos que viabilizassem a realização de manutenção, reparos e ajustes nas máquinas, sendo preciso um preparo intelectual específico. Assim, sobre a base comum da escola primária, surgiram as escolas de formação geral e as escolas profissionais.

Dessa forma, a escola, de alguma maneira, ligou-se ao modo de produção, separando os homens em dois grupos: aqueles das profissões manuais (escolas profissionais para trabalhadores) e aqueles das profissões intelectuais (escolas de ciências e humanidades para os futuros dirigentes). A referida separação teve, ainda, uma outra proposta de escola: uma escola única diferenciada, que efetuava internamente a distribuição dos educandos segundo as funções sociais para as quais os destinavam, em consonância, geralmente da sua origem social.

Cunha (1977 *apud* Ramos, 2014, p. 27) destaca que dentre as razões para a organização do ensino técnico industrial, duas são diretamente ligadas à atuação do Estado: “a criação da

CSN<sup>2</sup> da fábrica Nacional de Motores; a tendência dominante de uso de critérios uniformes de organização e progresso do ensino, a fim de que a escola pudesse ser utilizada eficientemente como instrumento social”. A preocupação em formar trabalhadores qualificados deu-se em razão da expansão de empregos. Foi o período de maior propagação da Teoria do Capital Humano<sup>3</sup>, pautado nos princípios da economia da educação (Ramos, 2014).

Com efeito, a educação vinculou-se à produção capitalista, enfatizando-se a formação para o trabalho, não havendo grandes incentivos para que a classe trabalhadora pudesse ter acesso ao ensino superior. Tal formação pautava-se em competências e habilidades que atendiam as necessidades do mercado de trabalho. Não havia, de fato, uma vinculação da educação à prática social e ao trabalho como princípio educativo.

Ramos (2014, p. 92) considera que “o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas para o processo educacional, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo”. Nesse contexto, a educação é primordial na luta contra os interesses hegemônicos do capital, sendo instrumento de emancipação humana, pautada na transformação social.

Manacorda (2007) pondera que a participação real do trabalho como processo educativo para as transformações sociais deve ser uma inserção real no processo produtivo social, vínculo entre as estruturas educativas e estruturas produtivas, vínculo ensino-produção. Para isso, é primordial que a educação esteja voltada para além dos interesses do sistema capitalista, que transcenda a alienação do trabalho e que busque a formação integral do homem, na superação da dualidade entre a teoria e a prática, em uma formação voltada para o mundo do trabalho e não na formação voltada para os interesses dominantes.

Diante disso, o trabalho docente nos cursos técnicos de nível médio deve buscar contemplar essa formação humana omnilateral dos estudantes, compreendendo o trabalho como princípio educativo. O envolvimento ativo de todos os envolvidos neste percurso formativo é necessário para o enfrentamento crítico das determinações estruturais da ordem social do capitalismo.

A prática docente representa relevância no processo de aprendizagem dos estudantes, contribuindo para a formação de sujeitos conscientes e capazes de agir criticamente na sociedade, pautados na ética e na responsabilidade do bem-estar coletivo. No contexto da EPT,

---

<sup>2</sup> Companhia Siderúrgica Nacional.

<sup>3</sup> Segundo Araújo e Silva (2017, p. 10-11), a Teoria do Capital Humano reconhece a importância da educação apenas a partir do viés da economia, traz uma visão empobrecida do papel da educação e tende a gerar seres igualmente precários, parciais e limitados.

o trabalho docente necessita estar em consonância com as demandas do mercado de trabalho, com os avanços das tecnologias, porém com a perspectiva que ultrapasse a formação dualista, voltada para uma formação que contemple uma maior amplitude. Assim, deve superar a ideia de trabalho como emprego, assumida com o desenvolvimento das relações sociais produtivas do capitalismo, em conformidade com Frigotto (2009):

A redução do trabalho de atividade vital do ser humano para produzir seus meios de vida a emprego vincula-se, pois, a uma dupla determinação: o desenvolvimento concomitante da palavra trabalho, do termo emprego e das relações sociais dominantes. [...] com o desenvolvimento do modo de produção capitalista, o trabalho, na sua dimensão ontológica, forma específica da criação do ser social, é reduzido a emprego- uma quantidade de tempo vendida ou trocada por alguma forma de pagamento (Frigotto, 2009, p. 175 e 176).

Desse modo, é preciso apreender o trabalho no sentido ontológico, como princípio educativo na formação profissional dos estudantes, transpondo a formação para o mercado do trabalho fundamentada em competências e habilidades que corroboram com os anseios da classe dominante. Assim, pensar em uma organização curricular como uma totalidade articulada a partir de mediações humanas, considerando a formação profissional e a formação geral, oportuniza a integração entre trabalho e educação, na perspectiva de um currículo emancipatório.

Faz-se necessário que os estudantes desenvolvam aptidões que possibilitem aplicar na prática os conhecimentos teóricos adquiridos na escola, em uma relação dialógica. Diante disso, o trabalho docente no cenário da EPT vai além da mera transmissão de conhecimentos estanques. Requer um olhar panorâmico dos anseios da sociedade para a formação integral dos estudantes, cooperando para a transformação significativa do meio em que vivem, para o desenvolvimento local e regional. Nessa perspectiva, Sousa *et al.* (2021) nos direcionam à:

[...]posição de rompimento com princípios para a formação de professores que sejam pautados pela dicotomia teoria-prática, que centraliza a construção do conhecimento somente a partir de experiências imediatas, do saber fazer, alienando o caráter ontológico do trabalho e interferindo na autonomia e na possibilidade criadora por meio da docência (Sousa *et al.* 2021, p. 87).

Para isso, é primordial a valorização docente em todos os aspectos, desde a remuneração justa à oferta de condições de trabalho que favoreça a excelência de uma educação que contemple os estudantes, sem distinção de classe social.

## **2.4- A organização do trabalho docente: possibilidades e contradições no contexto**

## **pandêmico**

Diante de um cenário de incertezas e desafios impostos pela pandemia da covid-19 no contexto educacional, os professores das redes públicas de ensino do Distrito Federal precisaram reorganizar suas ações frente a uma nova realidade. O espaço digital tornou-se o meio em que a relação professor e estudante se estabeleceu para a construção do conhecimento. No entanto, a interação virtual não se realizou de forma imediata, visto que as redes públicas de ensino ainda não estavam bem equipadas tecnologicamente para o ensino remoto, tampouco uma parcela significativa dos professores tinha formação adequada para o uso das tecnologias digitais.

Embora essa interação virtual tenha causado estranheza aos professores, o ciberespaço ou espaço digital- vem ao longo dos anos se incorporando às práticas educativas, sendo exposto por Lévy (1999, p. 17) da seguinte forma: “é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores, chamando-o também de rede, abrangendo tanto o aspecto material da comunicação digital, quanto o seu conteúdo e os seres humanos que o produzem e interagem nesse ambiente”. O termo cyberspace surgiu em 1984 com o escritor de ficção científica William Gibson, na obra *Neuromancer*.

Nesse compasso, segundo Costa, Fernandes Silva e Silva (2024), os docentes desenvolveram o trabalho pedagógico no ensino remoto no ano de 2020 utilizando diferentes plataformas, aplicativos e atividades, sendo estes os meios encontrados para a comunicação com os estudantes. As autoras destacam, ainda, que:

[...] os docentes buscaram (re)organizar o trabalho pedagógico para garantir ensino-aprendizagem, desenvolvendo atividades com metodologias e técnicas de ensino diversas, como: aulas expositivas indicadas por 71,9%; metodologias ativas por 49%; aprendizagem baseada em problemas por 46,4%; games por 29,7%; aula invertida por 12%; aulas em grupo por 27% e exercícios escritos por 19,3% (Costa; Fernandes Silva; Silva, 2024, p. 10).

Para dar continuidade às atividades pedagógicas durante a pandemia, tanto a SEEDF, como o IFB elaboraram planos de orientação aos profissionais para o ensino não presencial. Desse modo, dentre as metodologias de aprendizagem propostas pela SEEDF, foram citadas a metodologia de autoaprendizagem<sup>4</sup> e o método da conversão didática guiada<sup>5</sup>. Como estratégia

---

<sup>4</sup> O estudante é responsável pela gestão de seu tempo, sendo de responsabilidade do professor a seleção do material a ser utilizado. Não há cumprimento de grade horária pré-definida, percebe-se uma maior liberdade e flexibilização do tempo de estudo do estudante. Se a Unidade Escolar desejar, poderá criar uma grade mínima para guiá-los. Essa metodologia estimula a reflexão dos estudantes, promovendo a construção do conhecimento e o pensamento crítico por meio de vídeos, links, artigos ou livros disponibilizados na internet, sempre com a mediação em ambiente on-line (Distrito Federal, 2021b).

<sup>5</sup> 6 Nesse método, o estudante escolhe, dentre todos os materiais disponibilizados, em qual deseja se aprofundar e

de reorganização das ações pedagógicas, conforme explicitado no Plano Estratégico da SEEDF (Distrito Federal, 2021b), foi orientado aos professores da Educação Profissional e Tecnológica, dentre outros direcionamentos:

- Utilização da plataforma de aprendizagem virtual para a interação síncrona de estudantes e professores;
- realização de atividades assíncronas complementares às atividades síncronas para os estudantes com acesso à plataforma virtual de aprendizagem;
- utilização das ferramentas do *Moodle*; - utilização de outras plataformas para ampliar a comunicação e interação estudante e professor;
- participação em coordenações pedagógicas coletivas e por área de conhecimento por meio de plataforma virtual;
- experiências de aprendizagens que integrassem as tecnologias digitais da informação e comunicação como facilitadoras e potencializadoras do ensino não presencial;
- atividades impressas autoinstrucionais.

No âmbito do IFB, em 2020 foi lançado o Caderno de Orientações para a Retomada das Atividades Letivas no Instituto Federal de Brasília (Brasília, 2020a), o qual vislumbra os dois cenários elencados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para o momento da pandemia, com propostas as quais estão diretamente articuladas às práticas docentes. O primeiro cenário propõe que a escola se mantenha presente na vida dos/as estudantes, utilizando atividades não presenciais mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e de comunicação, atendendo a alguns requisitos, como:

- O planejamento de avaliação diagnóstica dos/as estudantes;
- definição de objetivos de aprendizagem e quais atividades serão utilizadas para o alcance desses objetivos;
- os recursos a serem utilizados e se haverá o uso de tecnologias e, em caso contrário, quais recursos serão necessários;
- definição do período de realização das atividades e a carga horária necessária;
- definição de como será o acompanhamento dos estudantes e do processo avaliativo durante o período.

O segundo cenário trata do retorno às atividades acadêmicas de forma híbrida ou

---

obter conhecimento. O processo de estudos também é diferenciado: para acompanhar o conteúdo, os materiais de todos os módulos devem ser impressos e consultados fora dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs). Somente depois de passar por esse estudo individual é que o estudante volta a interagir com os outros conteúdos on-line (Distrito Federal, 2021b).

presencial, tendo o CNE orientado que fossem observados a reelaboração do calendário, considerando:

- se ações propostas no primeiro cenário foram realizadas;
- planejamento de avaliação diagnóstica dos estudantes, a fim de identificar quais conhecimentos foram desenvolvidos no período de afastamento;
- elaboração de plano individual para os/as estudantes, informando que tipo de atividades pedagógicas serão realizadas para a recuperação dos aprendizados.

O referido documento trouxe propostas de orientação para a retomada das atividades letivas e organização curricular, por meio de algumas estratégias e metodologias didático-pedagógicas. São exemplos a integração curricular; interdisciplinaridade e a organização curricular; sala de aula invertida; aprendizagem baseada em problemas; reorganização do tempo escolar; roteiro e aprendizagem/estudo dirigido; portfólio; trilha de aprendizagem; TV IFB.

Sugeriu-se que os professores, com o apoio da coordenação pedagógica, traçassem um plano de ação com vistas à avaliação diagnóstica dos/as estudantes, levando em consideração a especificidade e cada curso do IFB, utilizando como recurso:

- pesquisa entre os/as estudantes para verificar quais condições tiveram durante a suspensão das aulas presenciais e durante a retomada de aulas não presenciais e para verificação de quais recursos tecnológicos estavam disponíveis no ambiente domiciliar;
- proposta aos/às estudantes de uma autoavaliação sobre o que sabiam e quais dificuldades possuíam;
- elaboração de testes para verificar o que sabiam e o nível de profundidade que os/as estudantes possuíam em relação aos conhecimentos que foram desenvolvidos antes e durante a suspensão das aulas presenciais;
- proposta aos/às estudantes de elaboração de um portfólio, registrando o conhecimento que possuíam em relação aos conhecimentos elencados pelos/as professores/as.

Após a avaliação diagnóstica, foi sugerido aos professores a elaboração do plano de ação com vistas à recuperação dos conhecimentos necessários e a retomada do processo de ensino e aprendizagem. Consideram que esta etapa que contempla a avaliação diagnóstica é necessária para que os educadores possam reconhecer os saberes e as limitações dos estudantes frente à aprendizagem de competências e habilidades no seu percurso formativo.

Considerando que grande parte das atividades demandava o uso de ferramentas tecnológicas, tanto a experiência da pesquisadora quanto evidências de estudos acadêmicos indicam que muitos professores passaram por um cenário de angústia e sensação de incapacidade. Isso ocorreu porque o uso de tecnologias digitais não fazia parte de suas práticas

pedagógicas cotidianas, seja pela ausência de formação específica, seja pela limitada disponibilidade de recursos digitais, o que fazia com que muitos deles atuassem apenas com base em saberes empíricos. Assim, as estratégias adotadas atreladas às TDICs causaram estranhamento aos profissionais, sobretudo a aqueles que pouco dominavam os artefatos tecnológicos.

À vista disso, as redes de ensino públicas do DF adotaram planos que contemplaram a capacitação dos servidores para a utilização das tecnologias digitais nas atividades pedagógicas e administrativas, não sendo tal medida eficaz o bastante para muitos profissionais. Consoante a essa realidade, Sousa *et al.* (2021) evidenciam que:

A imediatidade e pressão para o retorno das aulas de forma remota, houve uma formação básica oferecida pela Secretaria de Estado do Distrito Federal, mas ainda assim aligeirada e pragmática, com o objetivo de familiarizar professoras e professores ao uso das plataformas digitais. Após essa formação e o início das atividades remotas, o que se identifica mais uma vez é o sentido de auto salvação, o nade ou afunde, colocando-os em uma posição de responsabilização pelo sucesso ou fracasso nesse modelo emergencial de educação. A realidade nos mostra uma perspectiva de esforço individual, com cobranças por resultados, mesmo sem estrutura adequada que favoreçam as práticas na concretude do que vem sendo desenvolvido (Sousa *et al.* 2021, p. 86).

Assim, a SEEDF, por meio da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE), promoveu atividades de formação continuada aos professores e demais profissionais da educação, em razão dos desafios emergentes da proposta de ensino remoto, ocorrendo da seguinte forma:

Inicialmente foram ofertados três cursos destinados a todos os docentes da Rede: GSuite- Ferramentas do Google para a Educação; Moodle online (iniciantes) e Produção de material didático: práticas sociais, proposta metodológica e design. Todos eles com uma carga horária de 30 horas cada. Dando continuidade às ações de formação, vários outros cursos/oficinas foram sendo oferecidos ao longo do ano, em uma parceria que envolve também as Oficinas Pedagógicas e os Centros de Referências em Tecnologia Educacional (CRTE) (Amorim; Silva, 2022 p. 8).

O Plano de Contingência para o enfrentamento da covid-19 elaborado pelo IFB (Brasília, 2020b), após consulta pública, sugeriu ações de capacitações, de forma a contribuir para o momento pandêmico. Recomendou-se à Pró- Reitoria de Gestão de Pessoas, à Pró-Reitoria de Ensino e ao Comitê Local que promovessem capacitações/treinamentos aos servidores do IFB, no intuito de melhorar as ações administrativas e pedagógicas a serem adotadas, em especial, dentre outras estratégias: Ferramentas de Tecnologias da Informação e Comunicação; recursos pedagógicos diversos.

Ao rememorarmos a dinâmica que se deu o trabalho docente durante a pandemia,

refletimos que o ensino remoto impôs uma configuração radical do trabalho docente, em que a jornada laboral se expandiu para além dos limites físicos e temporais da escola. Como analisa Carmo (2021), essa nova dinâmica exigiu dos professores não apenas a adaptação às plataformas digitais, antes restritas ao ensino superior, mas também ao custeio dos materiais (computadores, internet, equipamentos) e a transformação do espaço doméstico em ambientes de trabalho permanentes.

A vista disso, ressalta-se que a mediação tecnológica no trabalho docente, intensificada durante a pandemia, não representa uma simples adaptação instrumental, mas uma reconfiguração estrutural das relações laborais. Como aponta Carmo (2021), o espaço do trabalho escolar, seja presencial ou remoto, constitui-se historicamente a partir de contradições impostas pelo desenvolvimento socioeconômico, refletindo tanto as determinações hegemônicas quanto os conflitos de classe inerentes à profissão. Essa realidade é agravada pelo discurso hegemônico do lema "aprender a aprender", que, segundo Duarte (2011), mascara a subordinação da educação à lógica do capital, transformando a suposta autonomia docente em mera adaptação às demandas flexíveis do mercado.

Tal adaptação levou à uma intensa e cansativa jornada de trabalho que se transformou em uma rotina sem limites. Gravar aulas, gerenciar plataformas e atender demandas via *WhatsApp* tornaram-se atividades não remuneradas, aprofundando o que Carmo (2021, p. 65) chama de "combinação de rotina intensa e extensa com precarização".

Nesse sentido, um dos desafios enfrentados pelos professores na pandemia residiu na perda de controle sobre o processo pedagógico, combinada com uma hiperfiscalização do trabalho docente por meio de tecnologias digitais. Enquanto os professores são privados da autonomia sobre a aprendizagem dos estudantes, fragmentada por plataformas e algoritmos, seu trabalho era monitorado em tempo real. Como critica Duarte (2011), essa dinâmica reproduz a "liberdade aparente" do empreendedorismo neoliberal, onde o indivíduo é "livre" para se explorar.

A flexibilidade do trabalho remoto revela, na prática, uma intensificação produtivista. Carmo (2021) demonstra como a demanda por aulas síncronas e assíncronas, somada ao atendimento individualizado via múltiplas plataformas, desconfigurou os ritmos cotidianos. Sem regulamentação que delimite a excepcionalidade desse contexto, o tempo de trabalho se dilui, invadindo espaços pessoais e neutralizando a lógica do docente sempre disponível, agora responsável por gerir simultaneamente acesso, conteúdo e tecnologia.

A essa intensificação da rotina do trabalho, somou-se à pouca afinidade de muitos profissionais para o uso das tecnologias, demandando um maior tempo no preparo das

atividades a serem disponibilizadas aos estudantes. Muitos docentes, sendo uma grande parcela com um maior tempo de magistério, tentaram adaptar os seus conhecimentos didáticos às novas formas de ensinar. Esses professores, especialmente, a partir da pandemia, foram apontados como “tradicionais”, ou “arcaicos”, por não inserirem com frequência em suas práticas educativas as ferramentas tecnológicas.

Dessa forma, o que se contempla é um entrelace das tecnologias digitais ao processo de modernização e democratização do saber nos discursos da educação e de outras esferas sociais, com termos, a exemplo “sociedade comunicacional”, utilizada por autores como José Carlos Libâneo, referindo-se a uma sociedade “pós-moderna”, pós-industrial”, pós-mercantil” . Sob essa ótica, Duarte (2011) é enfático ao se contrapor a esse posicionamento:

O autor cai assim na armadilha do discurso ideológico dominante sobre a educação. [...] aceita facilmente a ideia de que o saber é democratizado pelos meios de comunicação, bastando que o indivíduo disponha de instrumental cognitivo para buscar, selecionar e analisar essa informação. [...] A concepção do papel da educação escolar atualmente defendida por José Carlos Libâneo acaba levando-o a aderir também ao lema “aprender a aprender”, tanto no que se refere à aprendizagem, como no que se refere à formação de professores [...] (Duarte, 2011, p. 51).

Diante desse contexto, percebe-se que a inovação pedagógica no ensino remoto mascara um projeto de precarização que serve aos interesses do mercado. De acordo com Carmo (2021), as tecnologias digitais são usadas para reduzir custos com os docentes e equipes pedagógicas, transferindo para os professores remanescentes uma carga excessiva de trabalho. Essa falsa modernização cria estruturas pedagógicas sucintas em que o discurso da eficiência esconde a intensificação do trabalho docente. Há, portanto, uma contradição entre inovação, modernização e democratização.

A contradição é evidente: enquanto se fala em democratização do conhecimento por meio das tecnologias, na prática reforça-se a exclusão. Como alerta Duarte (2011), os meios tecnológicos na sociedade capitalista não democratizam o saber, que continua sendo um instrumento de reprodução das desigualdades. A escola que adere ao lema “aprender a aprender” acaba promovendo um ensino superficial, mais preocupado em desenvolver habilidades operacionais na transmissão de conhecimentos substantivos.

Esse processo encontra um paralelo preocupante com a atual onda de Inteligência Artificial na educação. Como previa Duarte (2011, p. 8), “[...] se as próprias funções intelectuais específicas são transferidas para as máquinas, conclui que toda a produção passa a ser feita por elas, consistindo o trabalho especificamente humano em comandar e controlar o complexo das suas próprias criaturas”. Isso implica que, na educação, isso se manifesta na substituição da

mediação docente por plataformas automatizadas, onde o professor vira mero operador de algoritmos. O discurso do direito ao lazer esconde a precarização: em alternativa ao tempo livre, os educadores enfrentam desemprego ou funções mais alienantes.

A incorporação das Inteligências Artificiais na educação, quando não acompanhada de uma pedagogia crítica, pode reproduzir o que Freire (2011b) denuncia como visão bancária do saber. Podemos, nesse contexto tecnológico, considerar uma educação bancária na medida em que os estudantes recebem informações prontas das máquinas, sem desenvolver a capacidade de descobrir o mundo ou questionar os algoritmos que formatam seu conhecimento.

Essa passividade técnica satisfaz interesses opressores, pois forma usuários adaptados às ferramentas, não sujeitos capazes de transformar realidades. É urgente, portanto, que o uso de IA nas escolas seja mediado por docentes que estimulem o pensar crítico, ensinando estudantes a desvendar os nexos políticos e ideológicos embutidos nessas tecnologias.

Paralelamente, é essencial preservar espaços de criação sem IA, onde o exercício da autoria, com suas hesitações e descobertas, fortaleça a autonomia intelectual. Essa dupla tarefa exige formação continuada crítica para os professores: não apenas capacitação técnica, mas reflexão sobre como e por que usar (ou não) essas ferramentas, garantindo que a tecnologia seja instrumento de liberdade, não de submissão.

Nessa linha de raciocínio, o período pós-pandêmico trouxe consigo a intensificação das chamadas metodologias ativas, frequentemente justificadas por um discurso que valoriza excessivamente o aprender fazendo e coloca o aluno como protagonista do processo educativo. Como alerta Duarte (2011, p. 27), essa tendência parte de uma falsa premissa: "a defesa da interação entre alunos (entre pares) como uma interação mais democrática do que a relação "vertical", hierarquizada, entre professor e aluno, relação essa que seria, no plano pedagógico, uma reprodução do poder capilar que permearia toda a sociedade". Essa perspectiva ignora deliberadamente que o educador detém conhecimentos sistematizados e uma formação específica para guiar o processo de aprendizagem, evitando que ele se torne fragmentado ou superficial.

Por trás dessa abordagem, esconde-se uma concepção de educação que prioriza o como em detrimento do o quê, ou seja, valoriza métodos lúdicos e supostamente inovadores em detrimento dos conteúdos substantivos. A defesa da chamada dimensão lúdica do conhecimento (Duarte, 2011), quando não articulada a uma base conceitual sólida, corre o risco de reduzir a aprendizagem a um conjunto de atividades desprovidas de profundidade teórica. O resultado é um ensino que, em nome da criatividade e da autonomia, acaba por fragilizar o acesso ao conhecimento objetivo e historicamente acumulado.

Essa mudança de paradigma não é neutra: ao deslocar o professor do centro do processo educativo, transformando-o em mero facilitador, as metodologias ativas contribuem para a desvalorização material e simbólica da docência. Como apontam os estudos críticos, essa tendência se alinha a um projeto mais amplo de precarização do trabalho educativo, no qual a suposta inovação pedagógica serve de cortina de fumaça para o esvaziamento da escola como espaço de transmissão e produção de conhecimentos significativos.

Em consulta ao site da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação- EAPE- (Distrito Federal, 2024), verificou-se que há a oferta de cursos voltados para o uso das Metodologias Ativas e o uso de tecnologias digitais, como: Marketing Escolar no Instagram; Metodologias Ativas e Tecnologias Inovadoras; Tecnologias Educacionais e Gamificação; dentre outros. Visto que esta Subsecretaria preza pela formação continuada como um modo de ampliação das habilidades pedagógicas, é necessário compreender se essa formação está, de fato, alcançando os servidores e estudantes e, conseqüentemente, a real contribuição para o processo de ensino e aprendizagem, diante das condições materiais das escolas. Em caso negativo, levar a SEEDF a refletir criticamente sobre as ações adotadas, os motivos que levam os profissionais da educação a não realizarem os cursos e a pensar sobre as possibilidades acerca dos entraves evidenciados.

Ademais, a pandemia escancarou uma crise já latente na saúde mental dos professores, diretamente vinculada à intensificação do trabalho e às condições estruturais precárias. Como demonstra relatos de docentes participantes da pesquisa de Medeiros (2021), a jornada docente no Distrito Federal durante o ensino remoto expandiu-se para além das 40 horas semanais remuneradas, invadindo espaços domésticos e tempo de descanso. Esse cenário gerou um ciclo de exaustão física e emocional, onde 47,31% dos docentes relataram trabalhar 5 vezes mais do que no presencial (Medeiros, 2021), muitas vezes conciliando tarefas profissionais com cuidados familiares e domésticos, realidade que atingiu principalmente as professoras-mães.

A inviabilização do sofrimento docente surge como resposta individualizada a um problema coletivo. Medeiros (2021) revela que as pressões por resultados em um contexto de exclusão digital levaram à sensação de frustração e impotência, com professores se autoquestionando sobre sua competência. Essa culpabilização, somada à falta de suporte institucional, citada por um dos participantes da pesquisa da autora como "falta de estrutura da SEDF, tanto em relação a saber se os professores tem como manter-se nessa prática, auxílio técnico e principalmente insegurança emocional [...]" Medeiros (2021, p. 37), transforma o adoecimento em caso clínico isolado, ignorando sua raiz na precarização das condições de trabalho.

A ausência de reconhecimento social agrava esse quadro. Sem tempo para autocuidado e enfrentando a desvalorização crônica da profissão, os docentes desenvolvem sintomas da Síndrome de *Burnout*, descritos por Medeiros (2021, p. 38) como "esgotamento físico e mental", como sintetiza uma professora: "sinto meu trabalho intensificado e sem sentido" (Medeiros 2021, p. 37). A solução, portanto, não está em palestras motivacionais ou antidepressivos, mas na transformação das estruturas que perpetuam a precarização, incluindo jornadas viáveis, suporte técnico-pedagógico e a ruptura com a lógica produtivista que trata a educação como mercadoria.

Nesse viés, a atuação dos sindicatos frente à precarização do trabalho docente é necessária. A trajetória do sindicalismo docente no Brasil revela uma dialógica tensão histórica entre resistência classista e adaptação às lógicas institucionais. Como alerta Gadotti (Freire 2011a, p. 13), "o diálogo de que nos fala Paulo Freire não é o diálogo romântico entre oprimidos e opressores, mas o diálogo entre os oprimidos para a superação de sua condição de oprimidos".

Essa perspectiva é crucial para entendermos os desafios atuais: enquanto a base docente enfrenta jornadas extenuantes e adoecimento profissional (Medeiros, 2021), parte do movimento sindical migrou para um sindicalismo negocial de Estado (Antunes; Silva, 2015), priorizando negociações com governos em detrimento da mobilização radical.

Nessa perspectiva, a pandemia expôs essa contradição. De um lado, sindicatos locais organizaram denúncias contra a precarização digital e a ausência de suporte emocional aos professores, problemas que Medeiros (2021) identificou como centrais no Distrito Federal. De outro, as grandes centrais, como a CUT, paulatinamente deslocaram seu eixo da classe para a cidadania (Antunes; Silva, 2015), enfraquecendo a pressão por transformações estruturais. Essa mudança de enfoque explica, em parte, porque questões como a saúde mental docente raramente viram bandeiras de lutas nacionais, sendo tratadas como casos individuais.

Nesse viés, o caso da Força Sindical é modelo paradigmático. Ao defender a reforma do Estado como mecanismo para exercício da cidadania plena (Antunes; Silva, 2015), essa central acabou por naturalizar a precarização que hoje assola a educação pública. O resultado é um círculo vicioso: enquanto professores enfrentam *burnout* por jornadas de até 70 horas semanais (Medeiros, 2021), as soluções propostas limitam-se a paliativos como cursos de resiliência, ignorando a raiz classista do problema.

Reverter esse cenário exige resgatar o caráter conflituoso do sindicalismo. Como propõe Freire (2011a), a verdadeira mudança nasce da organização coletiva contra os opressores, não de diálogos que camuflam hierarquias. Para os docentes, isso significa transformar o sofrimento individual em pauta política, exigindo não apenas melhores salários, mas condições de trabalho

que preservem sua saúde e autonomia pedagógica.

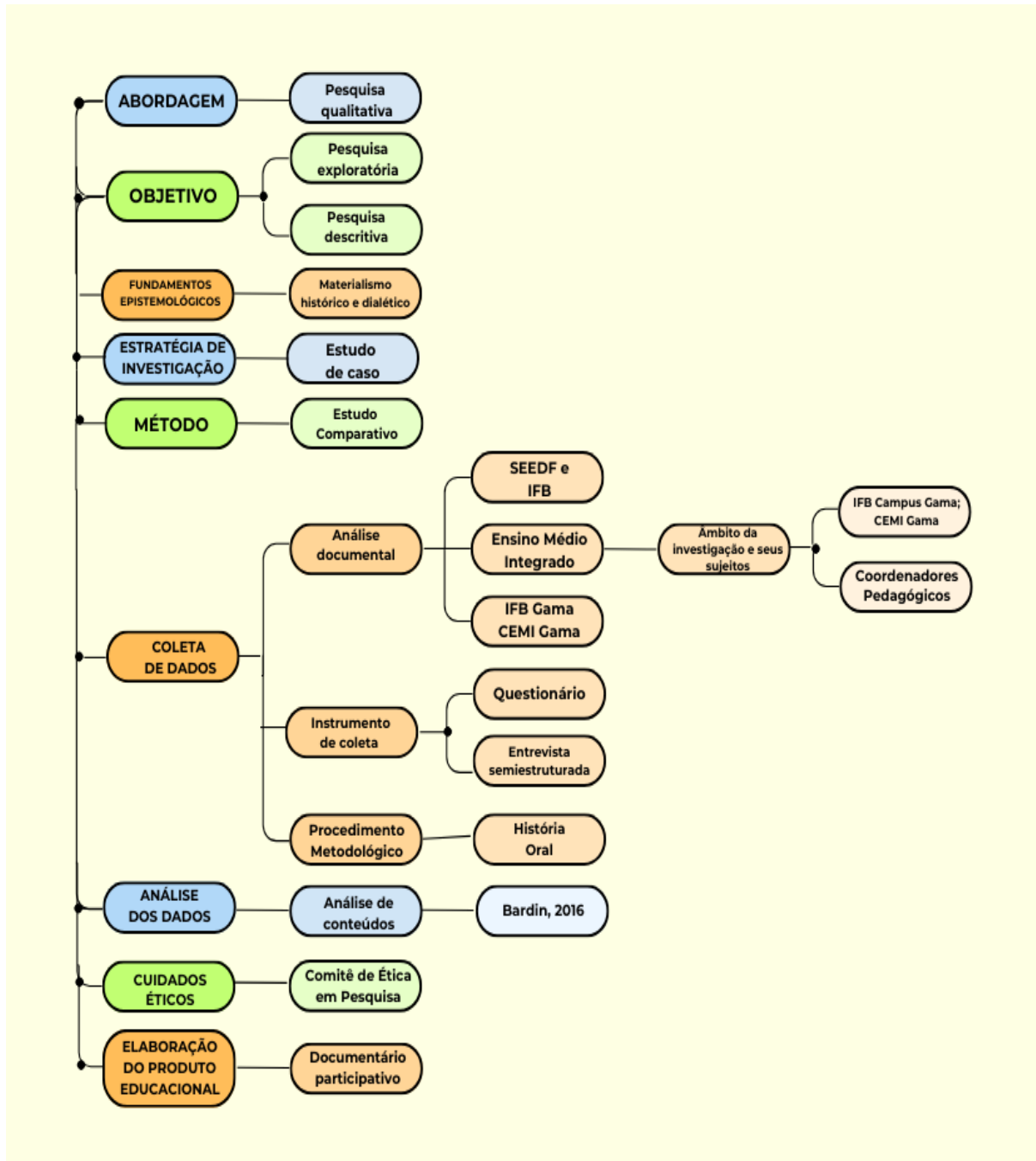
Nesse sentido, é preciso recordar que a gênese dos sindicatos está profundamente ligada à luta contra a autoridade do capital. Como enfatiza Antunes (1985, p. 12), “os sindicatos têm como finalidade primeira impedir que os níveis salariais se coloquem abaixo do mínimo necessário para a manutenção e sobrevivência do trabalhador e sua família”. Essa organização coletiva surge da necessidade de impedir que o capital trate cada trabalhador isoladamente, enfraquecendo sua capacidade de resistência.

Para Antunes (1985, p. 13), “os sindicatos são, portanto, associações criadas pelos operários para sua própria segurança, para a defesa contra a usurpação incessante do capitalista, para a manutenção de um salário digno e de uma jornada de trabalho menos extenuante”. No caso do magistério público, resgatar esse sentido original do sindicalismo é fundamental para enfrentar os processos de intensificação e esvaziamento da profissão docente, muitas vezes travestidos de modernização e inovação.

### 3- METODOLOGIA

A pesquisa estrutura sua metodologia contemplando os seguintes aspectos: estratégias teórico-metodológicas, procedimentos metodológicos, instrumentos, estratégias de coleta e etapas de produção de dados, procedimentos de análise dos dados e considerações éticas da pesquisa, conforme o percurso metodológico explicitado na figura 1:

Figura 1: Percurso metodológico



Fonte: autora.

### **3.1 Abordagem teórico-metodológica**

Nesta seção, explanamos a abordagem metodológica desenvolvida durante a pesquisa.

#### **3.1.1 Abordagem da pesquisa**

Para o alcance dos objetivos do estudo, foi realizada a pesquisa de natureza aplicada, a qual, segundo Mattar e Ramos (2021, p. 118), “ilumina uma preocupação ou um problema social na busca de soluções”. A abordagem foi qualitativa, considerada como a mais adequada para alcançar o objetivo proposto, uma vez que se mostra como pesquisa de campo social e educacional, sendo, assim, o objetivo desse tipo de abordagem explícito por Mattar e Ramos (2021):

As pesquisas qualitativas têm como objetivo geral compreender determinados fenômenos em profundidade. Isso significa explorá-los e descrevê-los por diversas perspectivas, além de compreender os significados e as interpretações que os participantes da pesquisa atribuem a esses fenômenos e às suas experiências (Mattar; Ramos, 2021, p. 131).

Visto que a utilização de ferramentas digitais durante a pandemia evidenciou alguns entraves para a realização das práticas educativas, conforme estudos correlatos ao tema, a citar Oliveira e Silva (2021), a pesquisa qualitativa contribuiu para que esse desafio fosse melhor compreendido, sob a perspectiva dos envolvidos nos processos formativos da EPT das instituições pesquisadas.

O estudo objetiva tanto a pesquisa exploratória, quanto a pesquisa descritiva. Mattar e Ramos (2021) consideram que a pesquisa exploratória é direcionada para a investigação de um tema e que não adota o compromisso de se aprofundar na análise. Já na pesquisa descritiva é proposta a descrição de situações e eventos, respondendo indagações como: o quê, onde, quando e/ou como.

#### **3.1.2 Fundamentação epistemológica: materialismo histórico dialético**

Apoiados na concepção da necessidade de se mergulhar na história e nas múltiplas condições de existência das diversas formações sociais para o conhecimento da realidade, a investigação se fundamentou na perspectiva do método materialismo histórico dialético para a coleta e análise dos dados. Netto (2011) traz pistas que nos permitem compreender esse método, ao considerar que:

O método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto. Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua

síntese, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou (Netto, 2011, p. 22).

Nesse sentido, partimos de questões que nos conduziram à análise da situação real da educação hodierna, a partir da pandemia da covid-19 e suas implicações. Para isso, o nosso objeto de pesquisa constituiu-se de duas instituições de ensino de redes distintas (uma federal e outra distrital), as quais estão envolvidas em uma mesma totalidade, mas com especificidades que as configuram enquanto elementos com realidades próprias.

Assim, as condições materiais em que os participantes da pesquisa estão submersos foram evidenciadas por meio de suas memórias e vozes, enquanto sujeitos ativos de suas próprias ações, nos levando à compreensão da realidade constituinte de um processo histórico e dialético. O registro desse movimento de ação-reflexão-ação acerca do período pandêmico e suas implicações para a educação atual é crucial para o entendimento do passado e para a tomada de ações mediadas. Nesse fluxo, Lima, Rosa e Silva (2022) trazem a seguinte contribuição:

Para o materialismo histórico dialético o conhecimento da contemporaneidade, por exemplo, somente pode ser alcançado quando se analisa o hoje, quando buscamos no passado a origem do hoje, mas não como algo determinante, e sim como parte da captação de seu desenvolvimento. Por isso, o caminho da pesquisa precisa trilhar seu desenvolvimento histórico em um estudo que seja sincrônico e diacrônico, para então ser possível identificar os limites e os avanços que auxiliam nas respostas às questões do presente (Lima; Rosa; Silva, 2022, p. 153-154).

Dessa maneira, os desafios e contradições históricas enfrentados pelos coordenadores pedagógicos, partícipes do estudo, e compartilhados por eles, os tornam autores e atores da história. Isso nos leva a recorrer à concepção de Marx (1969), ao considerar que: “os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (Marx, 1969, *apud* Netto, 2011. p. 30).

Em vista disso, o método Materialismo Histórico Dialético direcionou ao entendimento das relações de disputa e poder presentes no campo educacional e que influenciam na estrutura social. Dessa forma, possibilitou a identificação de um conjunto de aspectos favoráveis aos interesses neoliberais e que moldam as condições do trabalho docente e seus desdobramentos no processo de ensino e aprendizagem.

Logo, a utilização do método materialista se revelou fundamental na pesquisa como um caminho que possibilitou a compreensão das condições materiais que permeiam a realidade

concreta que a educação atual se consolida, consoante os resultados apresentados na análise dos dados coletados.

### **3.1.3 Estratégias de investigação**

À luz da abordagem adotada, a pesquisa assume a forma de um estudo de caso. O estudo de caso é definido como “uma metodologia de pesquisa de campo que investiga um caso delimitado em profundidade, por meio da coleta de dados em múltiplas fontes, e que utiliza a triangulação na análise e interpretação dos dados” (Mattar; Ramos, 2021, p. 151).

Este procedimento foi escolhido em virtude das diversas fontes de coleta de dados que foram utilizadas e pela possibilidade de se focar na singularidade de cada instituição pesquisada em torno do tema proposto na investigação.

### **3.1.4 Método comparativo**

Na elaboração da dissertação, construímos um estudo comparativo a partir dos dados coletados, em que as similaridades e as diferenças em torno dos desafios e das possibilidades emergentes do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação nas realidades pesquisadas foram explanadas.

Desse modo, buscamos por meio do método comparativo, compreender as mediações e contradições decorrentes do uso das tecnologias na contemporaneidade da Educação Profissional e Tecnológica ofertada no CEMI Gama e no IFB *Campus* Gama, após o movimento pandêmico global causado pela covid-19. O método comparativo pode ser definido como:

A comparação sistemática de um grupo determinado de organizações, ou grupos específicos de organizações, com a finalidade de estabelecer relações entre suas variáveis ou categorias analíticas. [...] O importante nesse tipo de investigação é a possibilidade de constatação sobre as similaridades e diferenças entre as organizações (Bulgacov, 1998, p. 56).

À vista disso, o estudo comparativo nos permitiu evidenciar diferenças, aproximações, bem como contradições que permeiam o trabalho pedagógico, à luz das experiências vivenciadas pelos Coordenadores Pedagógicos das duas instituições pesquisadas. Assim, o método comparativo, fundamentado na perspectiva do materialismo histórico dialético, nos possibilitou desvelar a realidade com um olhar crítico em torno das condições materiais que impactam o trabalho docente e as aprendizagens.

## 3.2 Procedimentos metodológicos

Na seção a seguir, apresentamos os procedimentos metodológicos realizados durante a pesquisa.

### 3.2.1 *Análise documental*

Como fonte inicial de coleta de dados, no intuito de nos aproximarmos do objeto de pesquisa, utilizamos a pesquisa documental. Mattar e Ramos (2021, p. 124) consideram na pesquisa documental como tipos de documentos os “registros públicos; documentos pessoais; documentos visuais; artefatos e materiais físicos; e documentos/artefatos produzidos pelos participantes da pesquisa ou pelos pesquisadores”.

A partir dessa fundamentação, a elaboração do referencial teórico apoiou-se em autores como: Duarte (2008, 2011, 2012), Saviani (2012), Kuenzer (2008), Frigotto (2009), Charlot (2013), Ramos (2014), Freire (2011a, 2011b), Antunes (1985), dentre outros.

Dessa forma, foram analisados documentos norteadores das práticas pedagógicas no ensino remoto no Instituto Federal de Brasília e na Secretaria de Estado de Educação do DF, bem como legislações. Na fase inicial da pesquisa, para o conhecimento das duas redes públicas de ensino pesquisadas, analisamos o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2024-2030 do IFB (Brasília, 2023); os Currículos em Movimento da Educação Básica Educação Profissional e a Distância (Distrito Federal, 2014a) e do Novo Ensino Médio da SEEDF (Distrito Federal, 2021a); os Planos de Cursos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Química do IFB *Campus* Gama (Brasília, 2020c) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) do CEMI Gama (Distrito Federal, 2023).

Além dos documentos citados, foi realizado um levantamento teórico, com artigos e dissertações que abordam o uso das TDICs no contexto educacional e a utilização dessas ferramentas antes, durante e após a pandemia da covid-19. Foram analisados também outros documentos norteadores das duas redes públicas de ensino, como o Caderno de Orientações para a Retomada das Atividades Letivas no Instituto Federal de Brasília (Brasília, 2020a), no qual são deslumbrados os cenários de atividades não presenciais e o cenário de retorno às atividades de forma híbrida ou presencial no IFB, e o Plano Estratégico para Continuidade das Atividades Pedagógicas Não Presenciais da Educação Profissional e Tecnológica da SEEDF (Distrito Federal, 2021b). Nesse sentido, elaboramos a pesquisa documental voltada para três universos: a SEEDF e o IFB e o CEMI Gama, o Ensino Médio Integrado e o IFB *Campus* Gama, conforme explanado a seguir:

**a) SEEDF E IFB: proximidades e distanciamentos entre os dois mundos da educação pública do DF**

Ao evidenciarmos as considerações acerca das duas redes públicas de ensino do DF, é interessante rememorarmos, ainda que brevemente, o início da história da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. A trajetória da EPT inicia-se em 1909, com a criação da Escola de Aprendizes Artífices do Brasil, atravessando diversos entraves, visto que o objetivo da formação profissional estava sistematicamente voltado às demandas do mercado de trabalho. O intuito da criação dessa escola estava voltado para a formação de mão de obra e o controle social dos desvalidos da sociedade.

A Educação Profissional no Brasil tem caráter relevante na constituição da nossa sociedade. Representa um movimento de luta de poder no cenário da sociedade brasileira, em que a manutenção da divisão de classes traz consequências nas diversas esferas sociais, desenhando um cenário real de desigualdade social.

O acesso ao ensino propedêutico, mais vinculado ao rigor científico, se deu fortemente a uma minoria detentora do poder, enraizando a dicotomia do saber e do fazer. Em contrapartida, as instituições educacionais desempenham papel crucial contra a dicotomia do trabalho intelectual e trabalho manual, por meio de uma formação humana integral.

Nesse viés, temos buscado a materialização de formação humana omnilateral- “voltada para o desenvolvimento dos sujeitos em ‘todas as direções’” (Ramos, 2017, p. 29) , politécnica- com uma educação “capaz de proporcionar aos estudantes a compreensão dos fundamentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos da produção” (Ramos, 2017, p. 29)-, ao encontro da perspectiva de autonomia e emancipação humana de Marx, Engels e Gramsci, com a proposta de uma educação que atenda aos anseios da classe trabalhadora. Dessa forma, oportuniza-se a reflexão e a ação sobre a realidade concreta em sua totalidade, tendo a teoria e a prática indissociáveis e em concordância com a concepção de trabalho no seu sentido ontológico e histórico, contrária à visão capitalista em que o trabalho é tido como deformação do homem.

Em um panorama de conflitos e interesses, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Ensino Médio (DCNEPT) surgem com um horizonte de uma formação voltada para o sujeito e o mundo do trabalho, com uma proposta de reorganização curricular e metodológica. Assim, frente a um movimento marcado por desafios e contradições, a Educação Profissional tem tomado corpo, por meio de legislações que possibilitam a sua integração ao ensino médio, conforme a Resolução CNE/CP N° 1, de 5 de janeiro de 2021, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 2021b):

Art. 2º A Educação Profissional e Tecnológica é modalidade educacional que perpassa todos os níveis da educação nacional, integrada às demais modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, organizada por eixos tecnológicos, em consonância com a estrutura sócio-ocupacional do trabalho e as exigências da formação profissional nos diferentes níveis de desenvolvimento, observadas as leis e normas vigentes. (Brasil, 2021, p.1).

O histórico da EPT é explanado pela SEEDF (Distrito Federal, 2014a), pautado em fundamentação legal, como o Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, a Recomendação nº 195/2004, a Resolução CNE/CEB 2/2012 e o Decreto nº 5.840/06. O Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio (Distrito Federal, 2021a, p. 35) também faz alusão à história da EPT, citando a Reforma Capanema, em 1942, e a expansão da EPT para os estados e municípios, nas décadas de 1980 e 1990, bem como a popularização dos cursos técnicos, por meio da criação do Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), em 2011.

Ao trazer esse desenho histórico da EPT no Brasil, a rede pública de ensino revela a importância de agregar esse conhecimento tanto para a comunidade escolar que tem acesso aos documentos norteadores quanto aos demais agentes que têm interesse. Com isso, torna acessível a compreensão das bases que alicerçaram a luta por uma formação profissional que contemple o sujeito como ser social, crítico e autônomo, livre das opressões do capitalismo.

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e o Instituto Federal de Brasília compõem a rede pública de ensino do Distrito Federal ofertante da Educação Profissional e Tecnológica. Trazem em sua concepção a perspectiva de uma educação que proporcione condições de transformação social, igualdade e garantia de direitos a todos.

Dessa forma, para compreendermos certos aspectos que denotam as proximidades e distanciamentos entre esses dois mundos da educação pública do DF, trouxemos algumas semelhanças e diferenças no tangente à organização pedagógica dessas instituições, bem como as relações sociais estabelecidas nas duas redes de ensino.

Para isso, utilizamos como principais documentos referências o Plano de Desenvolvimento Institucional- PDI 2024-2030 do Instituto Federal de Brasília (Brasília, 2023), o Currículo em Movimento da Educação Básica Educação Profissional e a Distância (Distrito Federal, 2014a) e o Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio (Distrito Federal, 2021a), além do Plano de Curso do Curso Integrado ao Ensino Médio em Química (Brasília, 2020c) do IFB *Campus* Gama, e do Projeto Político Pedagógico (PPP) do CEMI Gama (Distrito Federal, 2023).

Vale ressaltar que, conforme explanado na metodologia do PDI 2024/2030 (Brasília, 2023, p. 23), diferentemente das edições anteriores, o Projeto Pedagógico Institucional- PPI-

do IFB está integrado a este documento e sua revisão e construção deram-se em conjunto. É citado que esta mudança ocorreu em atendimento à legislação, o Decreto nº 9.235/2017, com o intuito de facilitar o acesso da comunidade aos dois documentos, o que, de fato, facilitou a averiguação das informações, se comparado ao PDI 2019-2023. Mudança semelhante deu-se também na SEEDF, visto que o Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio (Distrito Federal, 2021a) traz a Educação Profissional e Tecnológica integrada ao documento, diferentemente do Currículo em Movimento da Educação Básica- Ensino Médio, publicado em 2014.

A reformulação do Currículo em Movimento do Ensino Médio, de 2014, deu-se a partir de 2019, após a Base Nacional Comum Curricular- BNCC do Ensino Médio ser homologada, levando-se em consideração as atualizações das legislações em vigor (LDB, DCNEM) e dos Referenciais Curriculares para Elaboração de Itinerários Formativos (Portaria nº 1.432/2018) e os princípios da base da educação constante na Constituição Federal de 1988 (Distrito Federal, 2021a, p. 16).

Tal mudança também é abordada pelo Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio (Distrito Federal, 2021a) quando trata dos Itinerários Formativos aplicados à EPT, ao citar que:

A nova estrutura do Ensino Médio, definida pela Lei nº 13.415/2017, proporciona diversas possibilidades de oferta para a etapa, em especial quanto à definição da organização curricular, a qual apresenta proposta mais flexível, contemplando as áreas do conhecimento, os objetivos de aprendizagens e os conteúdos relacionados à BNCC, articulados em Itinerários Formativos (BRASIL, 2017). Com essa definição legal, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) passa a compor o Currículo do Ensino Médio, tornando -se uma das possibilidades de escolha dos estudantes, considerando suas aptidões, seus interesses e seus projetos de vida (Distrito Federal, 2021a, p. 175).

Vale destacar que tal currículo está passando por alterações, visto que a sua implementação foi suspensa em virtude de muitos aspectos do novo modelo de ensino proposto pela Lei 13.415, de 2017 não contemplarem os anseios dos estudantes e dos educadores. As regras estabelecidas pela referida lei não tiveram um amplo debate, sendo encaradas como facilitadoras da intensificação das discrepâncias entre a rede pública e privada de ensino. Em resposta, o governo, em meio às discussões, apresentou o Projeto de Lei 5.230/2023, tendo algumas alterações já estabelecidas em 2024, a exemplo, pontos referentes à carga horária e aos itinerários formativos.

No tocante ao histórico do IFB, destaca-se que esse consolidou-se no Distrito Federal a partir da absorção da Escola Técnica de Brasília. Foi criado em 29 de dezembro de 2008, em atendimento ao Plano Federal de Educação Tecnológica e à introdução de um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica, pela Lei nº 11.892/2008 (Brasília, 2020c, p.

2), a qual “institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências” (Brasil, 2008, p.1).

Conta, atualmente, com dez *campi* espalhados pelas regiões administrativas do DF, considerados como “lugar de realizações e de perspectivas para novos desejos e de novas portas a serem abertas para subir os degraus da vida” para aqueles que almejam a formação para o mundo do trabalho e crescimento pessoal (Brasília, 2023, p. 36).

Tem como missão “transformar vidas por meio da Educação Profissional e Tecnológica, gratuita e de qualidade, promovendo a formação integral, a sustentabilidade, a inclusão e o respeito aos direitos humanos” (Brasília, 2023, p. 38). Apresenta oito objetivos, os quais estão em conformidade com a Lei nº 11.892/2008 e de acordo com o seu Estatuto.

Tais objetivos contemplam a educação profissional técnica de nível médio; a formação inicial e continuada; a pesquisa; a extensão; a geração de trabalho e renda e a emancipação do cidadão e o desenvolvimento social e econômico local e regional; o estímulo à pesquisa científica; e a administração e oferta de curso em nível de educação superior e de pós-graduação (Brasília, 2023).

Verificou-se que os Currículos em Movimento da SEEDF mencionados não trazem informações adicionais acerca do histórico da implantação da EPT no Distrito Federal, sendo possível vislumbrar esse percurso nos Projetos Políticos Pedagógicos das Unidades Escolares, como o CEMI Gama, o qual oferta o Ensino Médio Integrado desde 2006.

Em pesquisa realizada no site da SEEDF (SEEDF, 2024b), verificou-se que nesta rede pública de ensino a EPT contempla cursos técnicos de nível médio e cursos de qualificação. São dezoito unidades escolares localizadas em dez regiões administrativas. O site traz ainda que a partir de 2022, com a implementação do Novo Ensino Médio na rede pública do Distrito Federal, a oferta da EPT foi ampliada para atender estudantes de todas as unidades escolares de ensino, por meio de parcerias externas com o SENAI, SENAC e CIEE. A modalidade é atendida, ainda, pela oferta de cursos do Pronatec.

O Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio (Distrito Federal, 2021a) expressa o potencial da EPT para o desenvolvimento socioeconômico, citando experiências de países como a Alemanha e a Finlândia. A partir dessa citação, traz a função educativa e social da EPT, “buscando condições para a formação cidadã, na qual os jovens possam se apropriar de todo o seu potencial, com especial recorte para as possibilidades de continuidade da formação, seja aderindo a graduação e aos seus desdobramentos, seja no pleno exercício da vida profissional, ou melhor ainda, em ambos os aspectos da vida” (Distrito Federal, 2021a, p. 36).

Na apresentação desse documento (Distrito Federal, 2021a), consideram que:

Ao abordar os temas desafiadores como da Educação Integral, das Competências para o século XXI, dos Eixos Transversais, da promoção do Protagonismo e das Identidades, da importância da Iniciação Científica na Educação Básica e a articulação da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) com o Ensino Médio, busca aproximações possíveis entre, por um lado, a pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural, consolidadas nos pressupostos teóricos dos documentos da rede pública de ensino e suas unidades educacionais e, por outro lado, as pedagogias do aprender a aprender, presentes nas concepções pedagógicas e organizacionais da BNCC (Distrito Federal, 2021a, p. 14).

O referido do documento traz a seguinte consideração acerca das pedagogias do aprender a aprender:

Visam, por sua vez, ao desenvolvimento de competências e habilidades para o Século XXI, definidas como aprendizagens essenciais, diversificadas, flexíveis, conectadas aos mais diversos espaços sociais de um mundo globalizado em transformação e, por isso, necessárias a todos os indivíduos (Distrito Federal, 2021a, p. 14-15).

À luz das citações acima, é possível vislumbrar um cenário de contradições ideológicas, visto que o lema “aprender a aprender” está imbuído da lógica dominante. Segundo Duarte (2011, p. 9) “o núcleo definidor do lema “aprender a aprender” reside na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar”. Nessa direção, Saviani (2012, p. 122) considera que “o professor, enquanto alguém que, de certo modo, apreendeu as relações sociais de forma sintética, é posto na condição de viabilizar essa apreensão por parte dos alunos, realizando a mediação entre o aluno e o conhecimento que se desenvolveu socialmente”.

O Instituto Federal de Brasília, conforme observamos na análise do PDI 2024-2030 (Brasília, 2023), alinha-se com o materialismo histórico-dialético ao considerar a formação humana integral, tendo a concepção do trabalho no sentido ontológico e como princípio educativo. Na concepção pedagógica para a Educação a Distância, destaca essa concepção ao expressar que a Pedagogia Histórico-Crítica se mostra coesa com a sociedade real e suas possibilidades de transformação, mediante a formação de sujeitos históricos, adotando, assim, o trabalho como princípio educativo e a pesquisa e extensão como princípios pedagógicos.

Quanto à organização curricular, a SEEDF elenca nove pressupostos da EPT, nos quais essa organização deve estar pautada, abordando aspectos relacionados à historicidade da ocupação profissional; à adequação e coerência do curso; ao perfil profissional de conclusão do curso; às possibilidades de contínuo e articulado aproveitamento de estudos; aos conhecimentos, saberes e competências pessoais e profissionais; à organização curricular

flexível; à matriz curricular; à avaliação de aprendizagem; e às condições de implementação do curso proposto (Distrito Federal, 2021a).

O Instituto Federal de Brasília elenca quatro pressupostos, nos quais a organização didático-pedagógica está pautada: “Educação integral; Trabalho, ciência cultura e tecnologia como dimensões da formação humana; Currículo integrado articulado à realidade do educando; a pesquisa como princípio pedagógico” (Brasília, 2023, p.52).

Expressa que as políticas para o ensino têm sido organizadas a partir da visão de formação integral para a cidadania e considera alguns elementos como essenciais para o processo formativo: o mundo do trabalho e a compreensão dos diversos aspectos das ciências, das tecnologias e das artes; a interdisciplinaridade como eixo integrador entre a prática profissional e os conhecimentos gerais e específicos; e a ética como norteadora da prática educacional e profissional (Brasília, 2023).

Os professores, corpo técnico-administrativo e demais agentes contribuem para a formação dos estudantes de maneira significativa. Assim, Currículo em Movimento da Educação Básica Educação Profissional e a Distância da SEEDF (Distrito Federal, 2014a) e o PDI 2024-2030 do IFB (Brasília, 2023) trazem a abordagem do perfil dos docentes e dos estudantes, tratados com maior centralidade. Nota-se que esse aspecto não é levantado no Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio (Distrito Federal, 2021a), bem como a formação docente e os aspectos relacionados aos discentes. Essas questões são tratadas de maneira geral no Plano de Implementação do Novo Ensino Médio, publicado em 2022.

O perfil do professor é abordado nos documentos analisados (SEEDF e IFB) sob diversas perspectivas. No Currículo em Movimento da Educação Profissional e a Distância da SEEDF (Distrito Federal, 2014a), esse perfil profissional é apoiado nas considerações das Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2013) e do MEC/SETEC, as quais identificam o professor da EPT como o sujeito que está apto a preparar o cidadão em relação ao desenvolvimento de seu saber para trabalhar em um contexto profissional cada vez mais complexo e exigente e como um sujeito de reflexão e de pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa (Distrito Federal, 2014a).

Aponta, também, que em função das especificidades da Educação Profissional e seus sujeitos, a atuação docente precisa considerar alguns princípios básicos. Trata, ainda, dos aspectos relacionados à formação de docente e de educadores da Educação Profissional, expondo que esta deve ser fundamentada em concepções emancipatórias e filosóficas, considerando entre outros aspectos a diversidade regional/local e cultural, e do mundo do trabalho (Distrito Federal, 2014a). Aborda a formação de professores que atuam no Ensino

Médio Integrado com um diferente enfoque, considerando que para a formação dos profissionais devem ser selecionados aqueles que sejam conscientes e atuantes no processo de mudança educacional e num contexto intercultural (Distrito Federal, 2014a).

Já o Instituto Federal de Brasília considera no tópico que aborda o perfil do corpo docente e do corpo técnico administrativo aspectos relacionados à titulação e quantitativo; plano de carreira e regimento de trabalho; critérios de seleção e contratação, dando-se por meio de concurso. Cita que no caso do concurso para docente, a comissão organizadora do processo “deve selecionar profissionais que detenham as competências gerais, técnicas, científicas e didáticas necessárias à atuação docente de qualidade na respectiva área, e definir uma banca examinadora majoritariamente constituída por membros externos” (Brasília, 2023, p.126). Este aspecto trazido pelo IFB mostra-se semelhante ao enfoque dado pela SEEDF quanto ao perfil dos docentes. O IFB aborda, ademais, os critérios de seleção e contratação de substitutos e o plano de expansão do corpo docente e do corpo técnico-administrativo (Brasília, 2023).

No tocante à abordagem dos aspectos relacionados ao discente, o IFB conta com políticas de atendimento aos estudantes, contemplando os programas de apoio pedagógico e financeiro, com auxílio às necessidades dos discentes de maneira agregada ao avanço pedagógico e à prática da cidadania. A política de assistência estudantil é incorporada e combinada com outras políticas da instituição, associadas à formação integral e ao ingresso dos discentes, dando prioridade a estes, em conformidade com suas particularidades previstas na legislação vigente (Brasília, 2023).

Além do apoio pedagógico e financeiro, disponibiliza aos estudantes estímulos à permanência e êxito, respeitando o direito de todos à educação e visando a garantia do percurso desses estudantes, de forma que promova seu desenvolvimento e reconheça seu conhecimento de mundo, saberes e experiências de vida (Brasília, 2023). Outrossim, o PDI do IFB prevê a organização estudantil por meio de diversas instâncias de representação, como grêmios, diretório central, centros acadêmicos, colegiados e Conselho Superior, e realiza o acompanhamento de egressos conforme a Política específica (Resolução 43/2018). Além disso, promove encontros periódicos com ex-alunos, que também possuem duas cadeiras permanentes no Conselho Superior.

O perfil do estudante é abordado no Currículo em Movimento da Educação Profissional e a Distância (Distrito Federal, 2014a) de forma menos aprofundada, porém traz elementos importantes. A Secretaria de Educação entende que o processo de aprendizagem do discente será significativo se considerarem seus saberes prévios, construindo e reconstruindo seus conhecimentos e significados, e assim sendo possível reinventá-los. Esclarece que é necessário

analisar as normatizações da Educação Especial no tocante ao atendimento aos discentes da Educação Especial na Educação Profissional. Elucida, além disso, que na concepção do direito à educação, estão inclusas: Educação Profissional indígena, das comunidades quilombolas rurais e urbanas e a Educação Profissional para o campo (Distrito Federal, 2014a).

No que concerne à avaliação, no IFB (Brasília, 2023) esta é considerada como formativa, fundamentada na aprendizagem (baseada nas variadas experiências), com pressupostos metodológicos pautados na integração e objetivando a formação dos sujeitos em todas as suas dimensões. Nesse entendimento, o docente compreende o estudante na sua totalidade, com a avaliação contínua dos processos de construção do conhecimento. A avaliação formativa conduz o replanejamento das ações dos docentes, os quais podem utilizar instrumentos avaliativos formais, porém a avaliação somativa não pode se sobrepor à avaliação processual. Ressalta-se o diálogo entre os resultados das avaliações internas e externas, sendo os externos úteis à gestão educacional no uso pedagógico: leitura, interpretação dos resultados e diagnóstico das causas desses resultados; intervenções adequadas a cada situação/instituição.

A concepção de avaliação formativa também é adotada pela SEEDF (Distrito Federal, 2021a), considerando a rede de ensino que avaliação e aprendizagem são convergentes. Dessa forma, a avaliação para a aprendizagem (com processos permanentes de reflexão e envolvida com a aprendizagem e o desenvolvimento humano dos estudantes) pode ser tida como avaliação formativa, a qual deve estar em consonância com cada realidade escolar e de forma processual. A avaliação auxilia na reorganização do trabalho pedagógico, a partir da evolução dos estudantes frente às aprendizagens, respeitando as suas individualidades. Defendem a avaliação como um modelo favorável à aprendizagem e ao protagonismo estudantil e em que todos avaliam todos, opondo-se ao modelo tradicional, cujo foco é apenas o estudante.

A análise dos documentos referentes às duas redes públicas de ensino que ofertam a Educação Profissional e Tecnológica no Distrito Federal possibilitou conhecermos parte da estrutura organizacional das instituições e os aspectos que trazem semelhanças e diferenças nas duas redes. Nas visitas às instituições, em conversa com os Coordenadores Pedagógicos, foi possível traçar um melhor mapeamento da realidade dos espaços de ensino. Em linhas gerais, percebeu-se que ambas pautam a formação dos estudantes na perspectiva da formação integral, seguindo os princípios norteadores da EPT e que os documentos que norteiam as práticas educativas da SEEDF trazem, mais claramente, elementos condizentes com o lema “aprender a aprender”, o qual será abordado em outras seções.

Considerando que a pesquisa se desenvolveu no contexto educacional do Ensino Médio Integrado, serão abordadas, a seguir, algumas considerações a respeito desta etapa da educação

básica quanto ao seu importante papel na luta contra a hegemonia capitalista.

**b) Ensino Médio Integrado: a importância para a educação pública no cenário neoliberalista**

Antes de discorrermos sobre o Ensino Médio Integrado, é fundamental trazermos algumas considerações acerca da educação e da escola para a contextualização, pois há diversas camadas que influenciam a constituição do processo de ensinar e aprender, sobretudo quando envolve interesses da sociedade capitalista.

Nessa perspectiva, Frigotto (2010) traz uma síntese que traduz esses interesses no terreno fértil da educação, em que, historicamente, esta constitui-se como oportunidade de manutenção do poder das classes dominantes, ao citar que:

[...] a ênfase dada à educação básica desde os anos 1950 quando, face às desigualdades entre as nações e os grupos sociais, começou-se a desenvolver a noção de capital humano e, mais recentemente, na década de 1980, as noções de sociedade do conhecimento, da pedagogia das competências e empregabilidade. Quando mais regressivo e desigual o capitalismo realmente existente, mais ênfase se tem do papel da educação, uma educação marcada pelo viés economicista, fragmentário e tecnicista. É neste embate de concepções de sociedade e trabalho que se insere a disputa pela educação como uma prática social do processo de produção, processo político, ideológico e cultural (Frigotto, 2010, p. 73).

Na sequência, o mesmo autor cita que as reformas educacionais ocorridas nos anos 1990, enfatizando o Decreto n. 2.208/96 – o Decreto nº 2.208/97, o qual 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, foi revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004 (Brasil, 1997) – e suas implicações, “buscam uma mediação da educação às novas formas do capital globalizado e de produção flexível. Trata-se de formar um trabalhador “cidadão produtivo”, adaptado, adestrado, treinado, mesmo que sob uma ótica polivalente” (Frigotto, 2010, p. 73).

A partir disso, é elementar pensar a respeito do papel da educação para as classes dominadas, visto que as ideologias das classes dominantes já a tem como berço para a apropriação dos bens produzidos. Nessa lógica, recorreremos às considerações de Saviani (2012, p. 63), ao citar a tese de Guiomar Namó de Mello evidencia que “o papel da educação se cumpre, na perspectiva dos interesses dos dominados, quando se garante aos trabalhadores o acesso ao saber sistematizado”.

É nesse cenário de forças contrárias que a escola é vista como espaço de oportunidade, ora em benefício da perpetuação do neoliberalismo, o qual, segundo Charlot (2013), p. 49) “está progredindo na área da educação, como evidenciado por vários fenômenos”, ora enquanto

possibilidade de “acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico” (Saviani, 2012, p. 66). Com base nessa citação, nos cabe retomar o mesmo autor quando este aponta que, segundo Durkheim, “a função da escola é socializadora” (Saviani, 2012, p.66), para, então trazermos uma consideração sobre o saber

Ora, é sobre a base da questão da socialização dos meios de produção que consideramos fundamental a socialização do saber elaborado. Isso porque o saber produzido socialmente é uma força produtiva, é um meio de produção. Na sociedade capitalista, a tendência é torná-lo propriedade exclusiva da classe dominante. Não se pode levar essa tendência às últimas consequências porque isso entraria em contradição com os próprios interesses do capital. Assim, a classe dominante providencia para que o trabalhador adquira algum tipo de saber, sem o que ele não poderia produzir; se o trabalhador possui algum tipo de saber, ele é dono de força produtiva e no capitalismo os meios de produção são propriedade privada! Então, a história da escola no capitalismo traz consigo essa contradição (Saviani, 2012, p. 66-67).

A partir dessa concepção, é notório o interesse do capitalismo de que o trabalhador tenha acesso ao conhecimento científico, porém, segundo o economista Adam Smith, a “doses homeopáticas”, o qual se deu por meio da escola pública. Assim, de acordo com Ramos (2017, p. 33), “a escola tem uma relação histórica com o mundo da produção, de modo que a cada nova fase da produção humana, da ciência e da tecnologia, novas possibilidades e necessidades educativas vão surgindo”.

Desse modo, após diversas mudanças nos processos educativos, desde a pedagogia tradicional, passando pela pedagogia nova, até a pedagogia tecnicista, em que se tem relevância as técnicas de ensino e a eficácia do currículo, que a função econômica da escola se fundou na lógica produtivista taylorista-fordista. Com isso, essa função econômica da escola se relaciona “à divisão social, técnica e hierárquica do trabalho” (Ramos, 2017, p. 33).

Nesse percurso, a Lei nº 5.692/71 é promulgada, cuja real intencionalidade era conter o acesso dos filhos dos trabalhadores ao ensino superior e tinha como finalidade o caráter compulsório da educação profissionalizante no segundo grau. No entanto, esse caráter “não foi assimilado pela burguesia, sendo revogado pela lei nº 7.044/1982” (Ramos, 2017, p. 34). Sobre isso, a autora explica, ainda, que:

A rede de instituições federais de educação profissional e tecnológica cumpriu com a finalidade manifesta e tensionou a contradição em benefício do trabalho. Explicando: os cursos técnicos de segundo grau ofertados por essas instituições reuniram formação geral e profissional, com instalações de qualidade, professores bem formados e condições de trabalho; nessas experiências, possibilitou-se o aprendizado técnico-científico e cultural pela mediação do trabalho (Ramos, 2017, p. 34).

Como era de se esperar, em virtude da qualidade da educação ofertada o ingresso de

estudantes no ensino superior tornou-se frequente, o que não agradou os conservadores, segundo Ramos (2017, p. 35), tendo o Decreto nº 2.208/1997 determinado “a separação do ensino médio da educação profissional, assim como a organização curricular por competências. [...] A educação profissional técnica de nível médio voltava a ter a função contenedora de acesso ao ensino superior”.

No entanto, nos anos de 1980, com a discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB, vislumbrou-se a possibilidade de se conduzir a educação na perspectiva de educação unitária. Essa visão direcionava à superação da divisão entre formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual, tendo o trabalho como princípio educativo (Ramos, 2017). A autora explica também que:

A educação politécnica seria o horizonte, compreendida como aquela capaz de proporcionar aos estudantes a compreensão dos fundamentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos da produção. Superar-se-ia, assim, a formação estritamente técnica para os trabalhadores e acadêmica para as elites. Ao invés de uma formação restrita a um mesmo ramo profissional, esta teria o caráter *omnilateral*, isto é, voltada para o desenvolvimento dos sujeitos em “todas as direções”. De fato, a compreensão dos fundamentos da produção pelos estudantes implica compreender também seu lugar na divisão social do trabalho; isto é, as determinações históricas de suas condições econômicas, sociais e culturais, as quais, sendo questionada pela mediação de conhecimento, podem ser transformadas não apenas subjetivamente, mas politicamente mediante o reconhecimento de sua identidade de classe (Ramos, 2017, p. 36).

Ante o exposto, trouxemos a concepção de Ensino Médio Integrado, a qual Ramos (2017, p. 38) considera que “compreenderia o ser humano como produto das relações histórico-sociais e, nesses termos, a própria realidade. A formação humana é o processo de reprodução dessa realidade em cada ser, de modo que ele possa apreendê-la, criticá-la e transformá-la”. Assim, é no sentido da práxis social- nas dimensões trabalho, ciência e cultura- que se fundamenta a formação do estudante.

Dessa maneira, é superada a concepção de atividade econômica como, especificamente, produção de bens e riquezas privadas, geradoras da divisão da sociedade em classes e da desigualdade social, tendo Ramos (2017) exposto que ao contrário disso:

A práxis econômica histórica implica a produção social necessária à existência humana e este seria o fundamento do trabalho, que, na sociedade moderna, determinou a especialização da produção, ordenando assim, a criação das profissões e a correlata formação. A profissionalização, sob essa perspectiva, se opõe à simples formação para o mercado de trabalho, mas incorpora conteúdo histórico-científico e valores ético-políticos que caracterizam a práxis humana (Ramos, 2017, p. 39).

Desse modo, o sentido político da integração é compreendido como a conexão entre a educação profissional e básica, possibilitando que a educação profissional seja integrada ao

ensino médio. Dessa forma, esse sentido político pressupõe, relacionando-se ao sentido filosófico, que não se admite que as pessoas se formem técnica e profissionalmente sem compreenderem os princípios da produção atual em sua totalidade. A indissociabilidade da formação profissional da formação básica foi contemplada com a articulação, de acordo com a legislação atual, originando as formas de oferta integrada, concomitante e subsequente (Ramos, 2017).

A forma integrada corresponde à possibilidade da realização da educação profissional e da educação básica em um mesmo currículo. Na forma concomitante, as duas formações podem ser cursadas ao mesmo tempo, de acordo com a disponibilidade dos sistemas e instituições de ensino, mas em currículos diferentes. Ambas formas são destinadas a estudantes egressos do ensino fundamental. Já a forma subsequente “equivale à formação profissional posterior à conclusão do ensino médio (inclusive sob a organização e denominações anteriores como secundário e segundo grau)” (Ramos, 2017, p. 39).

No sentido epistemológico da integração, Ramos (2017) traz considerações importantes sobre a compreensão do conhecimento sistematizado e dos conteúdos de ensino:

[...] entendemos a realidade como um todo estruturado e dialético (KOSIK, 1978), que pode ser conhecido mediante um processo de análise capaz de captar suas mediações. Entendemos o conhecimento sistematizado como a elaboração dessas mediações no plano do pensamento. Em outras palavras, conceitos, teorias, leis gerais de fenômenos elaborados pela ciência e convertidos em conteúdos de ensino são mediações cognoscíveis da realidade, passíveis de serem representados nas formas de linguagens e, com isto, difundidas, apreendidas e utilizadas socialmente, para fins de socialização, de produção de novos conhecimentos e de aplicação técnica e tecnológica, dentre outros. Por isso, reiteramos, que os conhecimentos não são abstrações históricas ou neutras, mas sim a conceituação do real oriundo do movimento de investigação de seus fenômenos, motivado pelos problemas que a humanidade se coloca e se dispõe a resolver; consequentemente, eles são históricos e sociais (Ramos, 2017, p. 41).

Ainda no que se refere ao sentido epistemológico, Ramos (2017) faz alusão à compartimentação das ciências na formação de conhecimento, nas disciplinas científicas e nas disciplinas escolares. Ressalta a necessidade da análise do fenômeno e da síntese das mediações, revelando o fenômeno não apenas na sua forma empírica, mas enquanto realidade concreta, sendo preciso que no ensino os conteúdos sejam compreendidos “como um sistema de relações que expressam a totalidade social. Para isto, eles devem ser aprendidos no seu campo científico de origem (disciplinaridade) e em relação a outros de campos distintos (interdisciplinaridade)” (Ramos, 2017, p. 41-42).

A autora segue trazendo a referência de currículo, considerando que na educação profissional integrada ao ensino médio, “os próprios processos produtivos relativos às

profissões para as quais os estudantes são formados podem ser esta referência” e que ainda que as profissões tenham suas particularidades produtivas, têm em si “determinações da totalidade social de ordem econômica, política, histórica, cultural, ambiental, dentre outras” (Ramos, 2017, p. 42) . Dessa forma, ao considerar que os conteúdos não são somente científicos, mas históricos, a autora especifica os conhecimentos de formação geral e específica:

Podem ser considerados conteúdos de formação geral aqueles que, independente da especificidade dos processos produtivos, possibilitam a compreensão da vida social; e como conteúdos de formação específica quando os primeiros são desenvolvidos e apropriados com finalidades produtivas de caráter tecnológico, social e cultural, chegando a caracterizar as especificidades de determinados processos de produção (Ramos, 2017, p. 42).

Quanto ao sentido pedagógico da integração, Ramos (2017, p. 42) o descreve como “formas de selecionar, organizar e ensinar os conhecimentos destinados à formação pretendida”, com a integração dos “conteúdos de ensino a partir da problematização dos processos produtivos em suas múltiplas dimensões”, com exigência da “explicitação de teoria, conceitos, técnicas, entre outros conceitos fundamentais para a compreensão do(s) objeto(s) estudado(s)”.

Após elencar os sentidos da integração, Ramos (2017) menciona um posicionamento fundamental ao processo de ensino e aprendizagem: que, ao se ter uma proposta curricular integrada, que a prática curricular também seja integrada. Para isso, a autora reúne os momentos da Pedagogia Crítica de Dermeval Saviani, convertendo-os em “tempos curriculares”, a saber: tempos de instrumentalização, tempos de experimentação, tempo de orientação, tempos de sistematização e tempos de consolidação.

Ao tecer suas considerações acerca do ensino médio integrado, Ramos (2017) anseia por uma proposta curricular que “demonstre a unidade teórico-metodológica; participação ativa dos sujeitos; construção coletiva do conhecimento; organização integrada e abordagem histórica dialética de conteúdos integrando trabalho, ciência e cultura”. Considera, ainda, que no percurso formativo, as contradições são “relevantes e trabalhadas mediante análise crítica do conhecimento e da sociedade” (Ramos, 2017, p. 43).

Como desfecho, a autora (Ramos, 2017) analisa a proposta de contrarreforma do ensino médio, a qual contraria a proposta de ensino médio integrado, sendo essa contrarreforma determinada pela Lei nº 13.417/2017, com a restrição da classe trabalhadora quanto ao acesso à escola pública e de qualidade social. Ao analisar a relação conteúdo e método, Ramos (2017, p. 44) aponta que “a contrarreforma atual é a expressão da hegemonia do pensamento burguês, conservador e retrógrado, que se revelou no seu método e em seu conteúdo”.

Aponta que esta reforma foi iniciada com a Medida Provisória 746/2016 e elenca algumas implicações imediatas da contrarreforma, que vão desde a redução da carga horária de formação geral, à redução da carga horária da educação profissional. Esclarece que cerca de 90% dos estudantes do ensino médio das redes estaduais de ensino sentirão os impactos dessa contrarreforma e que as escolas particulares, sobretudo as da elite, resistirão a sua implementação, a exemplo do que ocorreu com a Lei 5.692/71. No entanto, explica que as instituições federais têm a prerrogativa de não se adaptarem à lei, em virtude da sua autonomia administrativa, financeira e pedagógica (Ramos, 2017).

A incoerência da Lei 13.415/2017 é indicada por Ramos (2017), salientando, dentre outras implicações, a redução da carga horária dos cursos de educação profissional de nível técnico integrado ao ensino médio, ao passo que evidencia brechas que a autonomia das instituições dispõe para a integração dos componentes curriculares da BNCC e dos itinerários formativos e a garantia de vagas para que os estudantes possam cursar outro itinerário, ampliando, assim, a carga horária global do curso.

Esse panorama do histórico e importância do Ensino Médio Integrado evidencia as lutas e resistências da escola pública para se manter em um cenário de contradições, historicamente marcado pelos interesses do polo dominante. Contudo, nessas contradições, o trabalho se fez como polo determinante e possibilitou à classe trabalhadora resistir pelo direito à educação.

### **c) IFB *Campus* Gama e CEMI Gama: aspectos do *locus* da pesquisa e dos seus sujeitos**

A Educação Profissional e Tecnológica apresenta natureza específica na luta pela oportunidade de ascensão social da classe trabalhadora, por meio da aquisição dos saberes sistematizados. Para isso, a realidade material dos sujeitos é considerada como parte da totalidade social e, nesse sentido, a oferta do ensino médio integrado nas duas instituições públicas da EPT no Gama desempenha relevância para a inserção dos estudantes no mundo do trabalho e no ensino superior. Dessa forma, os cursos técnicos integrados ao ensino médio no CEMI Gama e no IFB *Campus* Gama, Curso Técnico em Informática e Curso Técnico em Química, respectivamente, foram selecionados para a realização da pesquisa por ambos apresentarem a forma integrada ao ensino médio.

O Plano de Curso apresentado pelo Curso Técnico em Química na Forma Articulada Integrada ao Ensino Médio do IFB *Campus* Gama está inclinado aos princípios da Educação Profissional e Tecnológica. Tal proposta pedagógica está voltada para a formação de estudantes autônomos, críticos, criativos e transformadores da realidade em que estão inseridos, capazes

de se contraporem à lógica do mercado.

O Plano de Curso do Curso Técnico em Química na Forma Articulada Integrada ao Ensino Médio (Brasília, 2020c) nos traz considerações relevantes para conhecermos e compreendermos a importância do curso para a comunidade local e regional e para a formação dos estudantes, como uma perspectiva de educação alinhada aos princípios da EPT.

Destaca que a criação do Instituto Federal de Brasília- IFB- possibilitará a inserção do Distrito Federal na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, trazendo reflexões e debates acerca dos cursos ofertados, diante da maneira de se trabalhar as competências e habilidades essenciais aos futuros profissionais que serão formados na Rede, nos Arranjos Produtivos Locais - APL e na diversidade de cursos (técnicos, superiores de tecnologia, licenciaturas, mestrado e doutorado) (Brasília, 2020c) .

Guiado por valores como justiça, solidariedade, cidadania, excelência profissional e efetividade, o IFB procura ajustar-se às necessidades socioeconômicas, educacionais e culturais das comunidades em que está inserido. A missão da instituição intenciona a produção e propagação do conhecimento científico e tecnológico, na esfera da educação profissional, mediante o ensino, a pesquisa e a extensão, para a formação profissional e cidadã, indispensáveis à sustentabilidade do DF e das cidades do Entorno (Brasília, 2020c).

O *Campus* Gama está localizado no Lote 01, DF 480, Setor de Múltiplas Atividades da Região Administrativa do Gama. Posteriormente à consulta à comunidade local, em audiência pública em 2009, foi deliberada a ofertar o curso Técnico Subsequente em Química (Resolução Nº 004/2012 CS/IFB), sendo um marco para o profissional técnico da área de Química, no tocante à uma qualificação profissional peculiar da região do Gama e Entorno, e como possibilidade da continuidade dos estudos e da atuação dinâmica dos profissionais de Química (Brasília, 2020c).

O curso Técnico Subsequente em Química deixou de ser ofertado na modalidade Integrada ao Ensino Médio para estudantes concluintes do Ensino Fundamental. Intenciona-se o foco na prática dos princípios científicos, no desenvolvimento de ações compatíveis à região e na formação do estudante, com o auxílio de vivências teórico-práticas (Brasília, 2020c).

Apoiados em Abiquim (Abiquim, 2015 *apud* Brasília, 2020c, p. 10), consideram que a oferta do Curso Técnico em Química na forma Articulada Integrada ao Ensino Médio é fundamental, uma vez que a Indústria Química Brasileira está entre as dez maiores do mundo, representando atualmente um dos grandes pilares da nossa economia, ocupando a sexta posição na contribuição do PIB Industrial.

Ainda sustentados em Abiquim (Abiquim, 2015 *apud* Brasília, 2020c, p. 10-11), citam

que, levando-se em consideração todos os seus segmentos (produtos químicos industriais, produtos farmacêuticos, fertilizantes, higiene pessoal, perfumaria e cosméticos, defensivos agrícolas, sabões e detergentes, tintas, esmaltes e vernizes, fibras artificiais e sintéticas e outros), a indústria química alcançou, em 2015, um faturamento líquido estimado de US\$ 112,4 bilhões. Neste mesmo ano, o Brasil exportou US\$13,1 bilhões em produtos químicos, tendo as importações de produtos químicos somado US\$39,6 bilhões.

Ao utilizarem dados da Classificação Nacional de Atividades Econômicas- CNAE 2.0- revelam que a indústria da química apresenta segmentos dos mais variados, compreendendo desde a transformação de matérias-primas orgânicas ou inorgânicas por processos químicos e a formulação de produtos e a produção de gases industriais, fertilizantes, resinas e fibras, defensivos agrícolas e desinfetantes domissanitários, produtos de limpeza e perfumaria, tintas, explosivos e outros produtos químicos relacionados à fabricação de produtos farmoquímicos, à fabricação de medicamentos e de outros produtos farmacêuticos (Brasília, 2020c).

Destacam, ainda, que em razão da crescente quantidade de indústrias, comércios e prestadoras de serviços relacionadas à área de Química, é possível observar uma forte tendência e necessidades específicas para essa área, de acordo com a caracterização do DF e das suas regiões administrativas. Expõem que as empresas do Distrito Federal relacionadas à área de Química apresentam profissionais nas funções de operador de produção, operador de sistemas de utilidades, agente ambiental, auxiliar de laboratório, analista de laboratório, amostrador de laboratório, técnico de produção e operador de fabricação (Brasília, 2020c).

Outro aspecto levantado pelo referido Plano de Curso diz respeito à relação que o Distrito Federal apresenta entre Brasília e a Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno (RIDE) (Brasília, 2020c).

Consideram que a abertura de cursos técnicos nos diversos níveis e modalidades, nas dependências do *Campus* Gama traz a possibilidade de contribuição para o desenvolvimento regional, a médio e a longo prazo, e a garantia de uma educação de qualidade ligada a uma formação profissional consistente que promoverá ações empreendedoras. Além disso, ressaltam que novos cursos permitirão trazer elementos para uma participação cidadã mais consciente e a expansão dos horizontes de formação pessoal e profissional da população atendida (Brasília, 2020c).

Para compreendermos um pouco a realidade do curso, trouxemos o levantamento da infraestrutura física e das instalações do IFB *Campus* Gama, com foco nos recursos que atendem os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio em Química, conforme a tabela 4:

Tabela 4 -Instalações físicas do IFB *Campus* Gama

| <b>Especificações</b>                        | <b>Quantidade</b> | <b>Área total<br/>(m<sup>2</sup>)</b> | <b>Capacidade de usuários</b> |
|--|-------------------|---------------------------------------|-------------------------------|
| Instalações Administrativas                  | 35                | 771,43                                | 130                           |
| Sala de Aula                                 | 20                | 1265,48                               | 880                           |
| Sala de Coordenação                          | 22                | 433,87                                | 36                            |
| Sala de Docentes                             | 1                 | 79,1                                  | 21                            |
| Espaço de Convivência                        | 8                 | 145,94                                | 60                            |
| Biblioteca                                   | 1                 | 482,00                                | 145                           |
| Auditório                                    | 1                 | 318,45                                | 213                           |
| Miniauditório e anfiteatros                  | 1                 | 52,2                                  | 30                            |
| Sala de vídeo                                | 2                 | 65,66                                 | 33                            |
| Laboratórios                                 | 33                | 1970,44                               | 710                           |
| Ginásio                                      | 1                 | 943,00                                | 500                           |
| Banheiros coletivos – incluindo os adaptados | 30                | 497,59                                | 143                           |

Fonte: PDI 2024-2030 (Brasília, 2023)

Assim, o IFB *Campus* Gama possui uma infraestrutura física que contempla um número considerável de laboratórios, conforme especifica o quadro 1:

Quadro 1 -Laboratórios do IFB *Campus* Gama que atendem ao curso técnico integrado ao Ensino Médio em Química

| <b>LABORATÓRIO</b>                          | <b>CAPACIDADE DE USUÁRIOS</b> | <b>CURSOS ATENDIDOS</b>               | <b>PRINCIPAIS EQUIPAMENTOS DISPONÍVEIS</b>   |
|---|-------------------------------|---------------------------------------|--|
| Laboratório de Informática 1                | 40                            | Todos                                 | Computador, Projetor de vídeo  |
| Laboratório de Informática 2                | 40                            | Todos                                 | Computador, Projetor de vídeo  |
| Laboratório de Informática 3                | 40                            | Todos                                 | Computador, Projetor de vídeo  |
| Laboratório de Química de Produtos Naturais | 20                            | Cursos da área de Alimentos e Química | Autoclave vertical, Balança Analítica, Banho ultratermostático, Câmara climática, Câmara UV, Deionizador de água, Digital Orbital Shaker, Estufa Bacteriológica, Estufa para Secagem e Esterilização, Evaporador rotativo. Banho e vácuo, Incubadora BOD, Incubadora Shaker, Leitor de Microplaca Elisa, Liofilizador, Lupa, Microscópio, pHmetro, Refrigerador electrolux, Ultrassom. - |
| Laboratório de Ensino de Química e Biologia | 20                            | Cursos da área de Alimentos e Química | Balança semi-analítica, Capela, Computador, Lavadora de pipetas (kit completo), Microscópios Binocular Planacromático  |
| Laboratório de Química Orgânica             | 20                            | Cursos da área de Alimentos e Química | Agitador de tubos tipo vórtex, Agitador magnético com aquecimento, Balança analítica, Balança Mecânica Tríplex (2610g), Balança semi-analítica, Banho maria, Banho termostatizado, Bomba de  |

|                                     |    |                                       |  |
|-------------------------------------|----|---------------------------------------|--|
|                                     |    |                                       | vácuo, Bomba submersa, Capela, Centrífuga, Computador, Condutivímetro, Destilador de água, Estabilizador de Tensão, Estufa de secagem e aquecimento, Geladeira, Lavadora de pipeta (cuba de molho), Manta aquecedora 250 mL, Manta aquecedora 500 mL, Medidor de pH, Multímetro, Ponto de fusão, Rotaevaporador  |
| Lab. Química Geral e Inorgânica     | 20 | Cursos da área de Alimentos e Química | Agitador de tubos tipo vórtex, Agitador magnético com aquecimento, Balança analítica, Balança semi-analítica, Banho maria, Bomba de vácuo, Capela, Centrífuga, Computador, Condutivímetro, Deionizador, Destilador de água, Estufa de secagem e aquecimento, Geladeira, Liquidificador, Manta aquecedora 250 mL, Manta aquecedora 500 mL, Medidor de pH, Micro-ondas, Ponto de fusão   |
| Laboratório de Química Analítica    | 20 | Cursos da área de Alimentos e Química | Agitador de tubos tipo vórtex, Agitador magnético com aquecimento, Balança analítica, Balança semi-analítica, Banho maria, Bomba de vácuo, Bureta Digital, Capela, Centrífuga, Computador, Condutivímetro, Estabilizador de Tensão, Estufa de secagem e aquecimento, Geladeira, Manta aquecedora 500 mL, Medidor de pH, Mufla  |
| Laboratório de Pesquisa em Química  | 20 | Cursos da área de Alimentos e Química | Agitador de tubos tipo vórtex, Agitador magnético com aquecimento, Balança analítica, Balança semi-analítica, Banho de ultrassom, Banho maria, Banho termostático, Bomba de vácuo, Câmara UV, Capela, Centrífuga refrigerada rotor p/ependorf, Computador, Estereomicroscópio (Lupa), Estufa p/ Esterilização e Secagem, Freezer, Geladeira, Incubadora BOD, Incubadora Shaker, Medidor de pH, Microscópios Binocular Planacromático, Refratômetro, Rotaevaporador |
| Laboratório de Físico-Química       | 20 | Cursos da área de Alimentos e Química | Agitador de tubos tipo vórtex, Agitador magnético com aquecimento, Balança analítica, Balança semi-analítica, Bomba de vácuo, Centrífuga, Computador, Condutivímetro, Estabilizador de Tensão, Estufa de secagem e aquecimento, Geladeira, Manta aquecedora 250 mL, Manta aquecedora 500 mL, Medidor de pH.  |
| Laboratório de Análise Instrumental | 20 | Cursos da área de Alimentos e Química | Agitador magnético com aquecimento, Balança analítica, Balança semi-analítica, Banho maria, Capela, Cromatógrafo Gasoso, Cromatógrafo Líquido (HPLC), Espectrômetro de Absorção Atômica, Espectrômetro de Fluorescência, Espectrômetro de Massa, Espectrômetro FT-IR, Espectrômetro UV/VIS, Estabilizador de Tensão, Fotômetro de  |

|  |    |                                       |  |
|--|----|---------------------------------------|--|
|  |    |                                       | Chama Geladeira, Impressora, Liofilizador, Medidor de Turvação Portátil (Turbidímetro), Ponto de fusão, Prensa p/ Infravermelho, Sistema de Osmose Reversa, Ultrapurificador de água   |
| Laboratório de Análise Sensorial   | 20 | Cursos da área de Alimentos e Química | Balança semianalítica, Balanças de precisão, Centrífuga com aquecimento p/butirômetro, Destilador de água, Destilador de nitrogênio, Espectrofotômetro, Extrator de gases, Extrator de gorduras, Medidores de Ph, Filtro, Geladeira, Microondas. |
| PAPPLAB  | 20 | Todos                                 | Computador, Projetor de vídeo, CNC   |
| Laboratório de Práticas de Linguagem em Línguas Maternas e Estrangeiras – LabLin | 20 | Todos                                 | Computador, Projetor de vídeo, Televisor   |
| Laboratório Multidisciplinar 1   | 20 | Todos                                 | Computador, Projetor de vídeo  |
| Laboratório Multidisciplinar 2   | 20 | Todos                                 | Computador, Projetor de vídeo  |
| Laboratório de Artes   | 20 | Todos                                 |  |

Fonte: PDI 2024-2030 (Brasília, 2023)

Já o CEMI Gama é uma instituição de ensino pública localizada em área urbana no Setor Oeste do Gama (DF) – Próximo à 20ª DP e em frente ao Posto de Saúde nº 06 do Gama. A escola oferta o Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio. O objetivo geral da instituição é promover a formação humana e integral centrada no projeto de vida do estudante, na promoção do autocuidado, na formação técnica e na preparação para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania, de acordo com o Projeto Político Pedagógico da instituição (Distrito Federal, 2023), que compreende o biênio 2023-2024.

Em conformidade, ainda, com dados coletados do Projeto Político Pedagógico, a criação do Ensino Médio Integrado se deu doravante a estudos realizados por comissão, com o intuito de avaliar as mudanças na Educação Profissional, decorrentes do Decreto Nº 5.154, de 23/07/2004. O Parecer CNE nº 277 de 20 de dezembro de 2005 possibilitou a implantação do Ensino Médio Integrado no Gama, após a conclusão do Plano de Curso em dezembro de 2005 (Distrito Federal, 2023).

O DODF nº 242, de 23/12/2005 tornou público o Edital nº 04 de 22/12/05 do 1º Processo Classificatório para ingresso de 160 (cento e sessenta) estudantes para a formação de 04 (quatro) turmas. As atividades da escola funcionaram no CEF 02 do Setor Sul do Gama, em instalações provisórias, até que tal reforma do CEF 12 fosse concluída, tendo a comunidade escolar realizado vários movimentos para que o governo agilizasse a reforma (Distrito Federal,

2023).

A Portaria nº 94, publicada no DODF nº 53 de 16/03/2006, aprovou em 15 de março de 2006 a criação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do Gama, ligada à Coordenação Regional do Gama. Somente em 2010, o CEMI passou a funcionar nas antigas instalações reformadas do CEF 12, no Setor Oeste do Gama, em desacordo com o previsto para receber a nova escola, permanecendo até os dias atuais, após reformas na estrutura predial (Distrito Federal, 2023).

O Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral foi estabelecido por meio da portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, conforme as diretrizes apresentadas pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. No mesmo ano a escola passou a trabalhar seguindo o que rege a portaria e foram efetivados os cursos FIC-Assistente de Recursos Humanos. Em 2020, o FIC ofertou os cursos de Eletricista e Instalador Predial de Baixa Tensão, Assistente de Recursos Humanos e Administrador de Banco de Dados (Distrito Federal, 2023).

A escola passou a fazer parte do Programa do Ensino Médio em Tempo Integral a partir do ano de 2017. Em 2019, em consulta à comunidade escolar, foi aprovada pela maioria a implementação do Novo Ensino Médio. Dessa forma, o CEMI tornou-se uma das escolas-piloto para efetivação da proposta no DF, após essa decisão da comunidade escolar (Distrito Federal, 2023).

A instituição considera que o ano de 2020 começou com o desafio de efetivar a proposta de uma educação inovadora voltada para o século XXI no contexto dos programas do Ensino Médio Técnico Integrado e do Novo Ensino Médio. Esse processo tornou-se ainda mais desafiador e assumiu um nível de maior complexidade, em decorrência da suspensão das aulas presenciais, em março desse mesmo ano, em razão de diversos fatores, conforme explicitado no Projeto Político Pedagógico do CEMI (Distrito Federal, 2023, p. 9).

Um número considerável de estudantes e professores sem acesso à internet e sem equipamentos de informática; corpo docente pouco habituado a utilizar os recursos educacionais digitais e comunidade com condições limitadas para acompanhar efetivamente a formação escolar dos educandos (Distrito Federal, 2023, p. 9).

Assim, a instituição enfrentou a problemática de planejamento, gerenciamento, acompanhamento, implementação e avaliação das ações que garantiriam o direito à educação e acesso ao conhecimento, oportunizando a aprendizagem para a comunidade escolar. É relevante destacar que em 2020 o processo de seleção dos estudantes ingressantes mudou, tendo a avaliação classificatória substituída por sorteio eletrônico das vagas entre os estudantes

inscritos, sendo esse processo realizado pela própria SEEDF (Distrito Federal, 2023).

Em 2021, a principal problemática explicitada anteriormente se manteve e foram acrescidos os desafios inerentes à implementação dos 3º e 4º semestres do Novo Ensino Médio, exigindo o planejamento e a elaboração das trilhas de aprendizagem por áreas do conhecimento. No entanto, as experiências vivenciadas em 2020 facilitaram o trabalho, além dos estudos realizados nas coordenações coletivas e por áreas e das formações promovidas pela SEEDF (Distrito Federal, 2023).

A instituição considera, ainda, que o retorno ao ensino presencial pós-pandemia covid-19 marcou o ano de 2022. As ações realizadas foram concretizadas na dualidade da transição, considerando os hábitos e costumes desenvolvidos pelos estudantes e professores durante de afastamento social e levando em conta a realidade do ensino presencial vigente durante esse ano (Distrito Federal, 2023).

Segundo a escola, o grande desafio foi o resgate da normalidade das práticas bem-sucedidas do CEMI existentes anteriormente à pandemia, todavia, considerando as peculiaridades e as fragilidades da saúde mental que assolaram os vários segmentos da comunidade escolar. Apesar de todos os desafios enfrentados, o ano terminou comemorando o bom desempenho da escola no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 2021, apontando que foram assertivas as ações desenvolvidas durante o ensino remoto, tendo esse resultado divulgado em 2022 (Distrito Federal, 2023).

Consideraram que em 2023 a normalidade se estabeleceu no CEMI e as circunstâncias concretas para a realização do trabalho pedagógico foram declaradas como acima da média das escolas públicas, sendo esse um aspecto marcante e digno de comemoração. Alguns aspectos foram considerados como pontos fortes e que favoreceram o êxito do CEMI: a estrutura material, o apoio pedagógico e a alimentação ofertada. Porém, julgaram a cobertura da quadra de esportes e a estrutura do parque tecnológico como ainda precárias, necessitando de substituição para, assim, contemplar as demandas da formação técnica dos atuais 439 estudantes distribuídos em quatro turmas de 1º anos, quatro de 2º anos e quatro de 3º anos (Distrito Federal, 2023).

Destacam também que no CEMI-Gama a práxis pedagógica é a fundamentação teórica e são apoiados nas atuais concepções que baseiam o Novo Currículo: “o estudante como agente do processo formativo, o professor como facilitador das aprendizagens e a sala de aula como um ambiente provedor de situações de aprendizagens” (Distrito Federal, 2023, p. 49).

Na instituição, as metodologias são desenvolvidas, prioritariamente, de forma coletiva, centradas em resolver os problemas interessantes à juventude, à sociedade e ao mundo do

trabalho, com a articulação da formação geral e técnica, levando em consideração os projetos de vida dos estudantes. As aulas são preparadas por área, com a inserção dos conteúdos como meio de ampliar o conhecimento dos problemas debatidos, envolvendo os estudantes coletivamente em desafios, com foco em momentos de culminância, em que terão a oportunidade de expor resultados, opiniões e achados investigativos. Dessa forma, consideram que “mais especificamente fazem parte da metodologia ativas envolvendo trabalhos em grupos, trabalhos em equipes focais, júri simulado, sala de aula invertida, visitas técnicas, seminários e apresentações orais que possibilitam a interação e o desenvolvimento de habilidades comunicativas” (Distrito Federal, 2023, p. 50).

Ressaltam que por ser uma escola técnica, apropriam-se efetivamente das tecnologias educacionais facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem, citando como exemplo o *kahoot*, *Merge*, ferramentas do *Google For Education*, Laboratórios Virtuais, dentre outros (Distrito Federal, 2023).

Trazem no Projeto Político Pedagógico que como instituição Educacional de Educação Técnica Integrada, o CEMI tem como missão articular conhecimentos da Formação Geral Básica e do Itinerário Formativo Técnico Profissional no processo de formação dos estudantes, com vistas ao desenvolvimento de habilidades, capacitando-os para a vida cotidiana, para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho, assim como para a possível ascensão vertical nas áreas universitárias correlatas (Distrito Federal, 2023).

Consta no documento analisado que na área de Educação Profissional Técnica da organização curricular estão presentes todos os conteúdos relacionados à formação técnica do educando, esquadrinhando o enfoque das necessidades regionais conectadas à Informática e as Tecnologias da Informação. Os conteúdos abordam desde hardware até o desenvolvimento de sistemas computacionais (Distrito Federal, 2023).

A seguir, trataremos a composição da infraestrutura física e instalações do CEMI Gama, conforme o quadro abaixo:

Quadro 2 -Instalações físicas do CEMI Gama

| <b>Bloco 1</b>   | <b>Bloco 2</b>   | <b>Bloco 3</b>  |
|--|--|---|
| Teleclasse-Cinema<br>WC Professores Masculino<br>WC Professores Feminino<br>Sala de Professores<br>Sala do Núcleo de Divulgação<br>Copa<br>Sala de Coordenação básica<br>Sala de Coordenação técnica<br>Sala de Assistente Pedagógico<br>Sala de espera e Mecanografia<br>Sala da direção/ banheiro<br>Sala de Assistente Administrativo e depósito<br>Sala dos Servidores | Secretaria<br>Almoxarifado da secretaria<br>Laboratório N° 1<br>Laboratório N° 2<br>Laboratório N° 3<br>Laboratório N° 4 (Sala de mídias tecnológicas)<br>Sala do Apoio à Aprendizagem<br>WC Alunos – Feminino*13 (adaptado)<br>WC Alunos Masculino*14(adaptado) | Laboratório de Ciências/Elétrica<br>Sala de Aula 9<br>Sala de Aula 10<br>Sala de Aula 11<br>Sala de Aula 12<br>WC Alunos Masculino<br>WC Alunos Feminino<br>Sala do Orientador Educacional<br>Estúdio |
| <b>Bloco 4</b>   | <b>Bloco 5</b>   | <b>Bloco 6</b>  |
| Sala de Aula 1<br>Sala de Aula 2<br>Sala de Aula 3<br>Sala de Aula 4<br>Sala de Aula 5<br>Sala de Aula 6<br>Sala de Aula 7<br>Sala de Aula 8   | Biblioteca / Sala de leitura<br>Almoxarifado<br>Vestiário Feminino<br>Vestiário Masculino<br>WC Alunos –Feminino<br>WC Alunos Masculino<br>Refeitório<br>Pátio coberto<br>Cozinha<br>Depósito de panela<br>Dispensa  | Sala de Espelhos da Educação Física<br>Laboratório de Ead<br>Sala de Artes/Música<br>Laboratório de Redes/Montagem<br>Sala multiuso da Oficina de Física  |
| <b>Outros Espaços</b>  | Caixa D'água<br>Quadra poliesportiva<br>Bebedouros com água filtrada<br>Espaço Maker<br>Espaço multiuso do Grêmio Estudantil<br>Espaço do redário  |   |

Fonte: PPP CEMI Gama 2023 (Distrito Federal, 2023)

Quadro 3 -Equipamentos e laboratórios do CEMI Gama

| <b>Laboratório</b>                              | <b>Principais equipamentos</b>                                    | <b>Capacidade de Atendimento</b> |
|---|---|----------------------------------|
| Laboratório articulado de Ciências e Eletrônica | -   | 30 estudantes                    |
| Laboratório de Informática 1                    | 17 computadores desktop com processador i3 com 8Gb de memória RAM | -                                |

|  |   |   |
|--|---|---|
| Laboratório de Informática 2                                     | 20 desktop com processador i5 com 8Gb de memória RAM e Internet         | - |
| Laboratório de Informática 3                                     | 20 desktop com processador i5 com 8Gb de memória RAM e Internet         | - |
| Laboratório Multifunções (Redes de Dados e Desenvolvimento Ágil) | 3 bancadas de serviços quadro kanban e Internet                         | - |
| Makerspace com estrutura para projetos Interdisciplinares        | 3 impressoras 3D, uma cortadora a laser e diversas ferramentas de apoio | - |
| Laboratório de Multimídias                                       | Equipamentos de áudio e vídeo adequados para videoconferência.          | - |

Fonte: PPP CEMI Gama 2023 (Distrito Federal, 2023)

Diante do breve panorama exposto acerca das Propostas Pedagógicas das duas instituições educacionais, percebe-se o compromisso pela busca de um modelo de educação que possibilite a transformação da realidade social. Posto isso, enfatiza-se que o Ensino Médio Integrado, conforme preconizam Araújo e Silva (2017, p. 9), constitui-se como “uma proposta de enfrentamento às chagas históricas que marcaram profundamente a estrutura da sociedade brasileira: a desigualdade econômica, as injustiças sociais e a intolerância de classe e cultural”. Isso nos leva a crer na educação libertadora, defendida por Paulo Freire, por meio da Educação Profissional e Tecnológica ofertada nos nossos Institutos Federais do DF e na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

### **3.2.2 Âmbito e participantes da pesquisa**

A investigação foi realizada no âmbito do Instituto Federal de Brasília *Campus* Gama e no Centro de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do Gama- CEMI Gama. Foram abordados os seguintes cursos: Cursos Técnicos em Química e o Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio.

Visto que a pesquisa foi voltada para a organização do espaço pedagógico favorável ao trabalho docente, a sua aplicação envolveu a participação de sete Coordenadores Pedagógicos, sendo cinco participantes do IFB *Campus* Gama e dois participantes do CEMI Gama, os quais foram identificados nos resultados e discussões com as seguintes nomenclaturas:

C1- IFB: Coordenador Pedagógico 1- Instituto Federal de Brasília

C2- IFB: Coordenador Pedagógico 2- Instituto Federal de Brasília

C1- CEMI: Coordenador Pedagógico 1- - Centro de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do Gama

C2- CEMI: Coordenador Pedagógico 2 - Centro de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do Gama

C3- CEMI: Coordenador Pedagógico 3- - Centro de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do Gama

C4- CEMI: Coordenador Pedagógico 4- - Centro de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do Gama

C5- CEMI: Coordenador Pedagógico 5- - Centro de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do Gama

A escolha dos locais se deu em razão de serem as duas instituições públicas ofertantes da EPT na Região Administrativa Gama, cidade de residência e atuação profissional da pesquisadora, e por representarem um modelo educacional de formação humana integral dos estudantes e propulsor do desenvolvimento socioeconômico da comunidade local e regional.

### ***3.2.3 Instrumentos, estratégias de coleta e etapas de produção de dados***

Para a coleta dos dados seguintes foram utilizados questionário e entrevistas, sendo o questionário “um instrumento de coleta de dados composto por um conjunto de itens (perguntas e/ou afirmações) que são apresentados a um respondente” (Mattar; Ramos, 2021, p. 215). Já a entrevista, segundo os mesmos autores, apoiados em Cohen, Manion e Morrison (2018) “[...] é uma ferramenta flexível de coleta de dados, permitindo o uso de canais multissensoriais: verbal, não verbal, visão, fala, audição e, com entrevistas on-line, escrito” (Cohen; Manion; Morrison, 2018 *apud* Mattar; Ramos, 2021, p. 247).

O questionário foi aplicado aos Coordenadores Pedagógicos dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio do IFB *Campus* Gama e do CEMI Gama como meio de aporte à fase inicial da coleta de dados junto aos sujeitos da pesquisa de campo. Primeiramente, a pesquisadora, após aprovação do CEP, conversou pessoalmente com os Coordenadores Pedagógicos e enviou os questionários.

Quanto ao critério de inclusão, foram convidados a responder o questionário apenas aqueles profissionais que atuam (no corrente ano de 2024) nos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e que atuaram durante o período da pandemia em ensino remoto nos cursos do IFB *Campus* Gama e do CEMI Gama, independente da disciplina, com a estimativa de um total de sete participantes das duas instituições. Todos os participantes puderam optar pela desistência da participação a qualquer momento da pesquisa, visto que são voluntários.

No questionário aplicado aos participantes, a pesquisadora fez uma breve apresentação e explicitou o objetivo do estudo. O roteiro dos questionários foi composto por perguntas abertas e fechadas sobre como foi a adaptação do Ensino Remoto e a respeito do fazer pedagógico no pós-pandemia. Utilizamos o questionário autoadministrado sem acompanhamento, por meio de link para formulário online no *Google Forms*.

Os questionários foram organizados em três blocos, os quais abordaram aspectos relacionados ao perfil dos participantes, o contexto educacional na pandemia e aos fatores influentes no processo de ensino e aprendizagem no pós-pandemia: perfil pessoal e profissional; a utilização de TDICs durante e após a pandemia, bem como as fragilidades e potencialidades desse uso; investimento em infraestrutura nas instituições de ensino e formação de professores; o recrudescimento das metodologias ativas nas práticas educativas; e aspectos referentes às ações de apoio psicológico durante e após a pandemia pelas instituições e redes.

O uso do formulário Google (questionário) conduziu à identificação de um número menor de participantes na etapa da entrevista e do produto educacional, sendo a História Oral uma metodologia que possibilitou o processo de escuta das experiências vivenciadas pelos sujeitos da pesquisa antes, durante e após a pandemia da covid-19 no contexto educacional.

Após a coleta dos dados dos questionários, as informações foram organizadas em uma base de dados, com arquivos específicos para cada caso (IFB *Campus* Gama e CEMI Gama) e mantidas em sigilo.

Posteriormente, foram aplicadas as entrevistas com os participantes que se voluntariaram, conforme opção expressa no questionário. O contato com os participantes se deu de forma individual, agendado previamente por meio de e-mail ou do telefone informado no questionário, no ambiente de trabalho do participante e disponibilizado pela equipe pedagógica.

A entrevista temática foi utilizada como instrumento que possibilitou a construção do documentário. De acordo com Alberti (2004), a entrevista temática consiste na participação do entrevistado acerca de um tema que vivenciou em um determinado período da vida, com experiências específicas aos acontecimentos ou conjunturas, sendo na história oral o interesse maior não no tema, mas na trajetória do entrevistado.

A entrevista utilizada foi semiestruturada, seguindo roteiros, pouco estruturados, contemplando os três tipos elencados por Alberti (2004): roteiro geral, roteiro individual e roteiro parcial. O roteiro geral de entrevistas será pautado nas questões levantadas durante a coleta de dados da fase inicial da pesquisa, na elaboração do projeto (pré-análise) e estará voltado para questões referentes ao uso das TDICs no processo de ensino e aprendizagem durante e após a pandemia, aos desafios enfrentados para a sistematização dessas ferramentas

digitais nas práticas educativas, perpassando por questões que envolvem os cuidados com a saúde mental dos participantes durante e após o período pandêmico. Esse roteiro subsidiará a elaboração dos roteiros individuais.

Os roteiros individuais foram elaborados após a seleção dos participantes que demonstraram interesse, por meio da análise dos questionários aplicados. Para Alberti (2004), mesmo nas entrevistas temáticas é considerável obtermos dados biográficos do entrevistado, no intuito de alcançarmos melhores resultados no momento da realização da entrevista, com uma melhor compreensão do relato da sua experiência. Dessa forma, há nesse tipo de roteiro a junção, o cruzamento da biografia do participante com as questões do roteiro geral, ou seja, do que é particular ao sujeito e do que é geral aos demais participantes da pesquisa.

Já os roteiros parciais, de acordo com o mesmo autor, devem ser elaborados entre as seções de uma mesma entrevista, revisando o que não foi abordado na seção anterior e, assim, formulando questões que não foram previstas, baseadas nas informações comunicadas pelo entrevistado.

As entrevistas foram gravadas em áudio e em vídeo, em local adequado e disponível pela direção na própria instituição de trabalho do participante, conferindo-lhe, desta forma, um melhor conforto e liberdade. Ao término das entrevistas, foram realizadas a escuta e a transcrição dos dados coletados, a conferência e a análise das narrativas.

A História Oral, aplicada por meio de entrevistas narrativas, foi utilizada como meio de trazer à memória as experiências individuais e coletivas vivenciadas antes, durante e após a pandemia pelos profissionais da educação pública do DF ofertante da EPT, na voz dos Coordenadores Pedagógicos que atuam no CEMI Gama e no IFB *Campus* Gama. A escolha dessa metodologia mostrou-se adequada ao tema abordado, tendo Thompson (1992) agregado valor a esta predileção ao considerar que:

A história oral possibilita novas versões da história ao dar voz a múltiplos e diferentes narradores. Esse tipo de projeto propicia sobretudo fazer da história uma atividade mais democrática, a cargo das próprias comunidades, já que permite construir a história a partir das próprias palavras daqueles que vivenciaram e participaram de um determinado período, mediante suas referências e também seu imaginário. O método da história oral possibilita o registro de reminiscências das memórias individuais; enfim, a reinterpretção do passado, pois, segundo Walter Benjamin, qualquer um de nós é uma personagem histórica (Thompson, 1992. p. 18,19).

Portanto, ao escolhermos a História Oral como procedimento metodológico da pesquisa, compreendemos que os relatos dos participantes constituem mediações reais das condições que a educação enfrenta historicamente. Assim, as vozes dos coordenadores pedagógicos ecoam as contradições, as determinações e as disputas próprias da ideologia neoliberal, a partir dos

desafios emergentes da pandemia da covid-19 no contexto educacional da EPT que se propagam em outras esferas. Nesse sentido, os relatos compartilhados representam não somente trajetórias singulares, mas uma totalidade social sustentada na tríade trabalho, educação e relações sociais.

### **3.3 Procedimentos de análise de dados**

Para a análise dos dados coletados por meio dos questionários e entrevistas foi realizada a análise de conteúdo, sendo essa definida por Bardin (2016) como:

Um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin, 2016, p. 48).

As entrevistas realizadas na elaboração do documentário passaram pela escuta dos áudios e foram transcritas manualmente. No primeiro momento, os dados foram organizados para a análise, separando-os de acordo com as bases de dados, em pastas específicas (IFB, CEMI). A seguir, foi realizada a leitura minuciosa das informações coletadas para uma visão geral dos dados e a reflexão dos seus significados.

Após essa etapa, a análise detalhada foi desenvolvida com a categorização e a codificação dos elementos destacados, seguida das descrições detalhadas das informações organizadas a partir da codificação, por meio de uma narrativa cronológica utilizando também recursos visuais, como tabelas. Segundo Bardin (2016), na codificação os dados brutos são transformados de forma sistemática e associados em unidades que possibilitam uma descrição exata das características relativas ao conteúdo. Já na categorização, os elementos de um conjunto são classificados por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento de acordo com o gênero, com os critérios pré-estabelecidos.

Para o arquivamento, os dados coletados foram resguardados em arquivo digital, em download no notebook da pesquisadora com arquivo protegido por senha, onde serão mantidos por, no mínimo, 5 anos. O Produto Educacional elaborado a partir das entrevistas foi postado nos repositórios do IFB e na Plataforma EduCapes para a acessibilidade ao recurso didático.

### **3.4 Considerações éticas da pesquisa**

A coleta de dados da pesquisa foi iniciada somente após a sua aprovação pelo Comitê de Ética e Pesquisa- CEP do Centro Universitário UNIEURO, localizado na Avenida das

Nações, trecho O, Conjunto 5, Bloco B, 1o andar, sala 10, 11 e 15, Setor de Embaixadas, Região Administrativa do Lago Sul- DF- CEP: 70.200-001, sob o Parecer Substanciado nº 7.021.743, obedecendo, assim, as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, em conformidade com a Resolução nº 466/2012 e a Resolução nº 510/2016.

Antes de iniciar a resposta ao questionário, o participante teve acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE para a sua anuência, em que foi convidado a participar da pesquisa e se manifestar de maneira autônoma, consciente, livre e esclarecida. Ao final do TCLE, o participante foi informado que caso marque a frase “*Sim, eu aceito participar voluntariamente da pesquisa*”, estaria assinando virtualmente o termo, sendo assim direcionado ao questionário. A pesquisadora enfatizou a importância de o participante guardar em seus arquivos esse documento digital ou impresso para que tenha os contatos tanto do CEP, como dos responsáveis pela pesquisa. No TCLE constaram a apresentação da pesquisadora, os objetivos, os procedimentos que foram utilizados na pesquisa, os riscos e benefícios, dentre outras informações.

Antes de iniciar as entrevistas, a pesquisadora apresentou o termo de autorização de imagem e som de voz aos participantes. Foi disponibilizada uma via ao participante, assinada por ele e pela pesquisadora. A coleta de dados por meio dos instrumentos especificados, bem como as demais fases da pesquisa, esteve de acordo com as normas estabelecidas na Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 e na Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, em atendimento aos fundamentos éticos e científicos da pesquisa e ao respeito à dignidade humana expressos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Considerando-se que toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve riscos, de acordo com a Resolução 466/2012, ao ser convidado a participar da pesquisa, o participante foi informado por meio do TCLE sobre os possíveis riscos mínimos e desconfortos que podem surgir em virtude da participação na pesquisa: invasão de privacidade; discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; mal-estar, estresse, revitimização e perda de autocontrole ao expor sentimentos e pensamentos nunca revelados; divulgação de dados confidenciais ou quebra de sigilo, em virtude da limitação das tecnologias utilizadas; cansaço e tomada do tempo do participante quando este responder às perguntas.

Para prevenir ou minimizar os riscos e desconfortos elencados, a pesquisadora seguiu um processo rigoroso de avaliação de riscos, com a utilização de métodos de pesquisa seguros e eficazes. Os participantes foram esclarecidos sobre os riscos que envolvem a pesquisa por meio do TCLE e puderam optar ou não em participar livremente da pesquisa, sem que

precisasse justificar a recusa ou sofrer qualquer tipo de dano ou intimidação por parte da pesquisadora.

Foram tomadas pela pesquisadora tais medidas de prevenção ou minimização dos riscos: restringir o acesso aos dados coletados à equipe de pesquisa; garantir o acesso aos dados individuais e coletivos; garantir local adequado e liberdade para não responder questões constrangedoras, possibilitando que o participante pulasse questões e continuasse respondendo o questionário ou a entrevista; proteger os dados coletados, utilizando armazenamento em download, aos cuidados do pesquisador em seu computador pessoal; oferecer ao participante a possibilidade de desistir de participar em qualquer fase da pesquisa, sem ônus ou prejuízo a ele; estar atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto; garantir que os dados da pesquisa serão utilizados somente para fins da pesquisa e conforme acordado no TCLE; evitar a divulgação de informações que identifiquem o participante, salvo aos participantes do documentário, os quais assinarão o termo de uso de som e imagem; garantir ao participante uma via virtual assinada pela pesquisadora dos termos, na íntegra, assinados por ele; assistência psicológica aos participantes, caso necessário, frente à evento adverso grave ocorrido, com notificação ao CEP.

Como benefícios, a pesquisa, por meio dos resultados divulgados, poderá contribuir para: a reflexão e o desenvolvimento de ações críticas e conscientes dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem na EPT e em outras modalidades de ensino da educação básica, acerca das metodologias e das ferramentas digitais utilizadas nas práticas educativas; a possibilidade de o participante expor/externar memórias e sentimentos relevantes para outros profissionais que vivenciaram e vivenciam experiências semelhantes em virtude do contexto da pandemia da covid-19, e, assim, construir uma rede de apoio e de ações em prol de benefícios à educação pública do DF, não se restringindo à modalidade da EPT; a melhoria das condições de trabalho docente, a partir de ações governamentais e institucionais que envolvam investimento em infraestrutura, em formação continuada e em estratégias de cuidado com o bem-estar mental dos profissionais da educação, prevenindo doenças como a Síndrome de Burnout, contribuindo, assim, para a qualidade de vida desse grupo de trabalhadores.

Os dados coletados serão resguardados em arquivo digital, em conformidade com determinação das regras do CEP, de acordo com a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.

### **3.5 Elaboração do Produto Educacional**

Como parte integrante do programa de pós-graduação stricto-sensu – Mestrado

Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Brasília, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES- indica como produção para obtenção do título de mestre a elaboração da dissertação, assim como a elaboração de um Produto Educacional como objeto de aprendizagem, desenvolvido durante o processo de pesquisa. A elaboração do produto educacional visa contribuir com a prática profissional docente e de outros atores no campo educacional.

Beckmann (2021) traz a seguinte consideração acerca do Produto Educacional, apoiados em Freire *et al.* (2017): “O produto educacional apresenta-se como uma forma de tornar pública a pesquisa realizada durante o mestrado profissional e caracteriza-se como um recurso com estratégias educacionais que favorece a prática pedagógica. A elaboração do produto pedagógico implica um processo formativo contínuo, no qual a pesquisa é o alicerce” (Freire *et al.*, 2017 *apud* Beckmann, 2021, p. 6).

Dessa forma, o Produto Educacional mostra-se como uma ferramenta facilitadora do processo de ensino e aprendizagem, além de enriquecer e otimizar as práticas educativas. O desenvolvimento desse recurso didático está condicionado a atender as necessidades de um determinado contexto educacional, por meio das mais variadas formas de criação (jogos educativos, *softwares*, sequências didáticas, aplicativos, guias, manuais, cartilha, ciclos de palestras, documentários etc).

A partir dos resultados dos dados coletadas na fase da pré-análise, surgiu a proposta da elaboração de um Produto Educacional que possa contribuir para a compreensão, por meio das memórias e vozes dos participantes da pesquisa, os desafios emergentes do uso das tecnologias digitais na pandemia e suas implicações para a educação contemporânea. Assim, produzimos um documentário participativo disponibilizado nos Repositórios Institucionais e nas Plataformas EduCapes e YouTube, com acesso público e gratuito.

Oliveira e Marques (2016) trazem o conceito de documentário, de acordo com a definição estabelecida por Ramos (2008):

“Dentro deste eixo comum, podemos afirmar que o documentário é uma narrativa basicamente composta por imagens-câmera, acompanhada muitas vezes de imagens de animação, carregadas de ruídos, música e fala (mas, no início de sua história, mudas), para as quais olhamos (nós espectadores) em busca de asserções sobre o mundo que nos é exterior, seja esse mundo coisa ou pessoas. Em poucas palavras, documentário é uma narrativa com imagens-câmera que estabelece asserções sobre o mundo, na medida em que haja um espectador que receba essa narrativa como narrativa sobre asserção sobre o mundo” (Ramos, 2008, p. 22 *apud* Oliveira; Marques, 2016).

Em meio aos diversos tipos existentes de documentário, a pesquisa se aproxima do tipo

participativo, visto que a pesquisadora foi incluída por ter vivenciado as experiências e desafios no contexto educacional no período pandêmico que estiveram em consonância com as experiências dos participantes. No entanto, a sua participação aconteceu sem extrapolar os limites e sem ser invasiva, sendo ela responsável pela elaboração dos roteiros e direção do documentário e pela realização das entrevistas, sem a pretensão de ter sua aparição revelada nessa fase. A captação de áudio e vídeo e a edição foram realizadas por um profissional, sob a orientação e supervisão da pesquisadora e do seu orientador.

A construção do documentário trouxe os sujeitos da pesquisa como os atores principais, a partir da memória acerca dos diversos fatores que influenciaram o fazer pedagógico no período pandêmico da covid-19 e suas implicações para as práticas educativas no pós-pandemia e a pesquisadora esteve imersa neste cenário, visto que, segundo Nichols (2005, p. 153) “Os documentaristas também vão a campo; também eles vivem entre os outros e falam de sua experiência ou representam o que experimentaram”.

Segundo Oliveira e Marques (2016), o documentário participativo surgiu nos anos 1960 e neste tipo ocorre a participação do cineasta e a interação com o tema, levando o espectador a perceber a sua experiência. A entrevista, utilizando a História Oral como metodologia, foi um meio de ouvir diversos atores acerca de um mesmo tema, em que as experiências da pesquisadora e dos docentes das duas instituições pesquisadas ecoaram e resultaram em um produto educacional que representará a voz muitas vezes silenciada de outros profissionais que vivenciaram e vivenciam as possibilidades e os desafios emergentes do uso das TDICs durante e após a pandemia. Nesse sentido, para Nichols (2005, p. 160) “os cineastas usam a entrevista para juntar relatos diferentes numa única história. A voz do cineasta emerge da tecedura das vozes participantes e do material que trazem para sustentar o que dizem”.

A elaboração desse Produto Educacional é de grande relevância para que as memórias das experiências vivenciadas possam contribuir para a discussão do tema em outras realidades educacionais, por meio da propagação desse recurso didático, conforme as palavras de Thiollent (1986):

Os canais de divulgação [...] são aproveitados para fortalecer a tomada de consciência do conjunto da população interessada (não limitada aos participantes efetivos). A tomada de consciência se desenvolve quando as pessoas descobrem que outras pessoas ou outros grupos vivem mais ou menos a mesma situação (Thiollent, 1986, p. 72).

Para a aplicação e avaliação do produto educacional, foi elaborado um questionário eletrônico, o qual contemplou a versão final do documentário, via Google Forms, respondido

pelos mesmos participantes do questionário aplicado na fase de coleta de dados da pesquisa, bem como por outros agentes da EPT. O questionário eletrônico avaliou o conteúdo, layout, linguagem, diagramação e relevância do material.

A estrutura do questionário para a avaliação do produto educacional foi dividida em categorias, usando a escala Likert, a qual, segundo Mattar e Ramos (2021, p. 225) é uma das mais utilizadas. Possibilita ao participante assinalar um dos pontos da escala que melhor representar a sua opinião, a partir da apresentação de um conjunto de afirmações. Em cada categoria foi apresentado um tema central do produto, e em seguida, três proposições para serem pontuadas de 1 a 5, sendo que 1 (discordo totalmente); 2 (discordo parcialmente); 3 (nem concordo/nem discordo – neutro); 4 (concordo); 5 (concordo totalmente). Ao todo, foram elencados três aspectos a respeito da proposta: aspecto conceitual, aspecto didático e aspecto comunicacional.

A avaliação do produto educacional justifica-se pela eficácia e funcionalidade do material produzido para a EPT. Pretendemos, com o Produto desenvolvido, trazer considerações pertinentes à Educação Profissional e Tecnológica do IFB - *Campus* Gama e do CEMI Gama, bem como para profissionais da educação das demais modalidades e etapas da educação básica.

## **4- RESULTADOS E DISCUSSÕES**

### **Memórias e contextos: análise e discussão dos desafios e das mediações expressos por vozes e experiências**

O documentário “Memórias e Vozes: desafios e mediações no contexto educacional pandêmico da EPT” foi construído a partir de entrevistas com os Coordenadores Pedagógicos do IFB *Campus* Gama e do CEMI Gama. Dessa forma, a análise dos dados se fundamentou nas narrativas dos participantes e nas respostas de questionários, conforme explanado a seguir.

#### **4.1 Perfil dos participantes**

##### **4.1.1 IFB *Campus* Gama**

No IFB Gama, participaram da pesquisa dois Coordenadores Pedagógicos, sendo que os dois aceitaram participar das entrevistas e do documentário. Nesse sentido, seguem as respostas quanto ao perfil desses participantes.

Em relação ao tempo de atuação na EPT, os dois participantes atuam de seis a dez anos na Educação Profissional e Tecnológica.

Quanto ao grau de formação acadêmica, verificamos que os dois participantes possuem Doutorado como formação acadêmica.

##### **4.1.2 CEMI Gama**

Já no CEMI Gama, dos seis Coordenadores Pedagógicos da instituição, cinco participaram da pesquisa. Desses cinco, dois aceitaram participar da entrevista e do documentário. A seguir, será demonstrado o perfil dos participantes da pesquisa.

Sobre o tempo de atuação na EPT, dos cinco participantes, dois atuam de seis a dez anos na Educação Profissional e Tecnológica e três há mais de dez anos.

Quanto ao grau de formação acadêmica, quatro Coordenadores Pedagógicos possuem Especialização e um possui Mestrado.

A seguir serão abordadas as categorias de análise dos dados, as quais estão divididas em dois eixos: 1) O trabalho docente e a pandemia: resistência diante das adversidades e 2) O pós-pandemia na educação: um legado de poucos avanços e muitas reflexões rumo à luta por melhorias.

#### **4.2 Eixo 1- O trabalho docente e a pandemia: resistência diante das adversidades**

#### 4.2.1 O trabalho docente e o uso das tecnologias digitais

Para a contextualização do tema, um dos primeiros aspectos considerados na pesquisa realizada, por meio das entrevistas, diz respeito à visão dos coordenadores acerca dos primeiros impactos da pandemia para as atividades pedagógicas. O participante C1- IFB (Coordenador 1- Instituto Federal de Brasília) descreveu esse momento como um sentimento de confusão, por ser uma situação nova e por não saber o que esperar diante da paralisação das atividades e do calendário suspenso.

Tal sentimento permeou não somente o campo profissional, mas transbordou nas diversas esferas, alcançando a dimensão social, política e econômica, conforme aponta Senhoras (2020, p. 134-135), ao considerar que a pandemia “se manifestou como uma dupla crise- epidemiológica e socioeconômica- com agudas repercussões assimétricas no tempo e no espaço, demonstrando assim o despreparo dos estados e das pessoas para choques exógenos inesperados”.

Para o participante C1- CEMI, ao ser indagado com a mesma pergunta, a sua maior preocupação, no contexto educacional, corroborou com as evidências de Duarte e Melo (2020), ao citar:

*Eu comecei a me preocupar quando as escolas particulares começaram a voltar, mesmo que fosse no virtual e a secretaria parada, aí eu comecei a me preocupar. Falei: [...] agora meus alunos estão perdendo. Porque enquanto estava todo mundo parado, ok, agora quando vi que uma forma tinha sido feita, que poderia ter sido adiantada como as escolas particulares fizeram, aí eu fiquei preocupada. Então, nesse contexto, aí eu falei: esse menino vai ser prejudicado, esse aluno passa a ser prejudicado (C1- CEMI).*

As autoras revelam, ao trazerem a realidade educacional do Distrito Federal, a discrepância na tomada de decisões dos dirigentes das redes públicas e privadas, reforçando as desigualdades de acesso à educação, principalmente no que tange às classes menos favorecidas. Nesse sentido, é possível observar a intervenção do Estado em favor dos movimentos neoliberais ao agir com morosidade na implantação e implementação de políticas educacionais que promovam condições favoráveis ao exercício do direito à educação de qualidade e igualitária na rede pública de ensino.

Alinhado a esse desajuste, a atuação dos coordenadores pedagógicos no desenvolvimento do trabalho coletivo foi, conseqüentemente, afetada, tendo o participante C2- IFB (Coordenador 2- Instituto Federal de Brasília) mencionado que:

*Nesses três meses que ficou se pensando o que fazer, como fazer e tal, muitas coisas foram definidas, mas muitas coisas ficaram também indefinidas, porque não tínhamos uma*

*preparação de como fazer [...] durante muito tempo, assim, a gente ficou tentando amparar o professor nesse sentido pedagógico, do que fazer, do como fazer, mas foram no processo mesmo que as coisas foram se ajustando. Então, não houve uma preparação anterior para depois começar a funcionar [...] eu acho que foi exatamente essa coisa do não saber o que fazer e qual o tempo que a gente teria para resolver o problema que é a pandemia (C2-IFB).*

Tal citação demonstra as evidências reveladas por Oliveira (2022) ao investigar as propostas do IFB para a capacitação dos docentes para o ensino remoto. A autora denota a fragilidade exposta pelo participante C2- IFB no relato acima, ao indicar que:

*Era de se supor que, como a transição para o ERE da instituição ocorreu com um hiato de mais de quatro meses, esta tivesse se dado de forma razoavelmente planejada quando comparada a outras instituições brasileiras que fizeram a transição imediatamente, porém, esta realidade não foi observada no relato dos docentes entrevistados (Oliveira, 2022, p. 19).*

Nessa mesma direção, a ausência de apoio para manterem as atividades e a dificuldade de comunicação foi sentida pelos Coordenadores Pedagógicos, sendo apontado também o repasse de informações e orientações pelas instâncias superiores do IFB que nem sempre eram possíveis de serem executadas. No tocante a esse aspecto, o participante C2- IFB destaca que:

*Não houve um aparato que a gente pudesse assim dizer: não, legal, a gente pode se apoiar nisso aqui para manter as atividades. Algumas coisas vieram de cima, da reitoria, dizendo o que fazer, mas quando chegava no dia a dia as coisas não aconteciam do jeito que era esperado [...] E o fato de não estar presencial dificultou muito isso, dificultou muito porque não possibilitou essa parceria de estar ouvindo quem está diretamente sendo prejudicado por todo o processo, que no caso era o aluno, o estudante (C2- IFB).*

Ao serem questionados a respeito da avaliação do trabalho coletivo desenvolvido pelas instituições, por meio das entrevistas foi possível verificar que no CEMI Gama, de acordo com o relato do participante C1- CEMI (Coordenador 1- Centro de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do Gama), o trabalho coletivo não enfrentou grandes dificuldades, visto que os professores já tinham alguma experiência com o Google Sala de Aula, embora não usassem tal ferramenta, e por ser uma escola técnica de informática. Dessa forma, o participante enfatizou que, em razão da preocupação do retorno antecipado da rede particular, o grupo de professores se organizou, enquanto ação inerente à escola e não por determinação da SEEDF, antes que as atividades virtuais com os estudantes se estabelecessem, considerando, assim, o trabalho coletivo desenvolvido como interessante.

A avaliação do participante C1- CEMI demonstra a resistência dos professores, ao intervirem com iniciativa própria para o desenvolvimento de estratégias para a realização do trabalho coletivo, diante das dificuldades impostas pela pandemia e pela morosidade da Secretaria de Educação, conforme explicitado no PPP da instituição.

Contudo, o relato do participante destoa, em alguma medida, da informação apresentada no Projeto Político Pedagógico da instituição, visto que o documento evidencia como um dos aspectos que dificultaram as práticas educativas em 2020 um “corpo docente pouco habituado a utilizar os recursos educacionais digitais” (Distrito Federal, 2023, p. 9).

Assim, diversos entraves dificultaram a realização do trabalho pedagógico. Os participantes, ao serem indagados por meio do questionário acerca dos aspectos que afetaram negativamente a coordenação pedagógica, apontaram como a maior problemática, dentre várias opções, a sobrecarga de trabalho, sendo este aspecto abordado por Oliveira e Silva (2021), os quais trataram, também, da necessidade de os coordenadores lidarem com as questões emocionais dos docentes e estudantes. A mesma pergunta foi abordada nas entrevistas e uma das queixas apresentadas está inclinada ao desempenho além da função do coordenador, à quantidade excessiva de demandas e a precarização das condições de trabalho, de acordo com a seguinte citação do participante C2- IFB:

*[...] o fator aí da vulnerabilidade, principalmente dos professores. Como a coordenação pedagógica lida diretamente com os professores, essa coisa assim: muita gente doente, muita gente morrendo nas famílias, muita gente incapacitada de exercer a sua função por questões emocionais, psicológicas e tal [...]. Ouvir os alunos, muito nessa coisa do que estava acontecendo, para que a gente pudesse orientar os professores [...]. Nós tínhamos alunos que não tinham acesso à internet, nós tínhamos alunos que moravam em regiões, aí distribuíam um chip de celular, mas o aluno morava numa região que esse chip não alcançava. Então, a gente tinha que tentar resolver essas questões de acordo com o que elas fossem aparecendo [...] a gente tentava apagar os incêndios conforme eles iam surgindo, mas assim sempre com as mínimas condições (C2- IFB).*

O mesmo participante frisou outro empecilho, inerente à realização das reuniões *online*. Considerou a predisposição dos professores à dispersão, visto que: *estavam logados na reunião, mas não estavam participando, porque tinham outras demandas, ali que o ambiente de casa, não deixavam [a reunião] acontecer*. Essa questão foi, também, levantada pelo participante C2- CEMI, ao considerar: *eu acredito que a própria estrutura da reunião virtual é um pouco problemática [...] a reunião online [...] é diferente da reunião presencial. Então, há uma dispersão, há, às vezes, uma dificuldade de comunicação, dificuldade de retenção de informações*.

Um outro desafio enfrentado pelos docentes concerne à falta de recursos tecnológicos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Conforme relato do participante C2- IFB, embora o *Campus Gama* tivesse um bom aparato tecnológico, nas residências nem todos os professores tinham. O participante reafirma sua fala ao citar: *a gente não estava preparado, assim, não era toda casa que tinha um local de estudo que a pessoa podia se isolar e participar*

*das reuniões ativamente. Não era toda casa que tinha uma estrutura, seja de internet, seja mínima, de algum computador.*

Diante dessa adversidade, a instituição buscou alternativas para mitigar a falta de recursos tecnológicos para os professores, de acordo com o relato do participante C2- IFB: *Alguns casos tivemos essa coisa da própria instituição emprestar um computador para o docente, para alguns técnicos e tal, para conseguir suprir essa questão de equipamento individual.* Entretanto, o mesmo participante frisa que:

*Os investimentos foram muito pequenos. Foram muitos investimentos pessoais. Então, os professores, os coordenadores, acabaram comprando equipamentos e fazendo seus investimentos pessoais, câmeras para filmagem, microfone, fones de ouvido e tal, para conseguir manter suas aulas, fazer suas gravações e tal. Isso foi muito do investimento pessoal [...] Então, o investimento foi muito mais pessoal do que institucional (C2- IFB).*

Ainda com relação ao esforço da gestão do IFB na oferta de recursos, o participante C1- IFB menciona que *a instituição [...] ampliou o uso desses materiais [digitais], ampliou a base de dados, então nós tínhamos mais espaço nas nuvens para colocar material e gravações e ofertou também o recurso de poder gravar as aulas.* O participante citou também que a preocupação inicial da instituição era prover os estudantes que precisavam de recursos tecnológicos para a garantia de condições básicas para o acompanhamento das atividades remotas. Dessa forma, *[...] a instituição ofertou aos estudantes recursos: tablets, celulares, notebooks, para que eles pudessem acompanhar as aulas.*

Diferentemente, no CEMI Gama não foi necessário o apoio da gestão na obtenção de recursos aos professores, em virtude do empenho pessoal desses na obtenção de recursos tecnológicos para desempenharem suas funções, conforme revelado pelo participante C2- CEMI: *todos os professores tinham equipamentos próprios, no caso já tinham equipamentos, acesso à internet, computadores, então ficou um pouco por conta.* No entanto, conforme relatado pelo mesmo participante:

*A maioria dos estudantes tinha equipamentos em casa [...]. A escola, a direção, supervisão e orientação, fez o trabalho de busca ativa, no início do processo 2020, para justamente localizar os alunos, por ventura não tivessem computador, não tivessem internet. Alguns casos foram identificados, a escola emprestou alguns equipamentos para alguns estudantes, porque o pessoal chegou até a pagar a internet para alguns estudantes, o que foi possível porque na verdade era uma minoria (C2- CEMI).*

Essa questão está contemplada no estudo de Costa, Fernandes Silva e Silva (2024), apontando a responsabilidade do Estado na promoção de condições favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem. Essa ineficiente ação do governo torna nítida a falta de compromisso

com os estudantes e docentes da rede pública de ensino, acentuando a disparidade entre as condições de acesso à educação das classes dominantes e das classes menos favorecidas.

Ademais, outro aspecto que dificultou a realização do trabalho pedagógico diz respeito à necessidade de adaptação dos professores ao uso das tecnologias digitais. O participante C1-IFB expôs que o IFB possui uma plataforma institucional, o NEAD, que já é utilizada pelos professores, sendo que principalmente aqueles que atuam no ensino superior já possuíam alguma habilidade para o uso. Todavia, *quem não tinha [afinidade com o NEAD] teve que aprender. E aprendeu a usar de acordo com o que foi possível, diante de toda aquela circunstância* (C1- IFB).

A situação acima descrita pelo participante C1- IFB, ao trazer as expressões “Adaptação dos professores”, “teve que aprender”, “de acordo com o que foi possível”, nos remete ao pensamento de Duarte (2008) quando traz à luz a necessidade de adaptação constante dos sujeitos às demandas da sociedade, numa lógica do “aprender a aprender”.

Durante as entrevistas, foi possível verificar que além do NEAD, outros recursos tecnológicos foram utilizados na realização das atividades remotas no IFB, sendo algumas delas: *Google Classroom, Google Meet, Khan Academy, Padlet*. Já no CEMI, podemos destacar: *Google Sala de Aula, e-mail institucional, Whatsapp, ata digital, calendário digital, lousa digital, tablet*.

Para os professores do CEMI, não houve muitas dificuldades no uso da plataforma adotada pela Secretaria de Educação para a realização das atividades remotas, o *Google Sala de Aula*, conforme especifica a fala do participante C2- CEMI: *no caso específico do CEMI, nós já havíamos tido uma formação das ferramentas do Google Sala de Aula. Então, houve uma certa facilidade, os professores conseguiram aproveitar um pouco melhor*.

Ainda referente às plataformas institucionais adotadas para o ensino remoto e o uso dos demais recursos digitais disponíveis, uma realidade evidenciada por Saviani e Galvão (2021), concernente à tríade forma-conteúdo-destinatário, pode ser observada no relato do participante C1- IFB:

*Então, inicialmente, a orientação geral era a seguinte: que íamos adotar o sistema remoto e que nesse sistema remoto nós podíamos aplicar aulas síncronas e assíncronas. O que, então, de modo geral aconteceu foi isso, que alguns professores restringiam o trabalho de ensino remoto à adoção um pouco mais precária dessas tecnologias digitais [...]. E o uso mais generalizado foi esse mesmo, mais precário, de depositar um material ali, uma atividade, ou intercalar, vez ou outra, com aulas síncronas e gravavam essas aulas e editavam e colocavam de novo lá na plataforma, né, que era de depósito de material* (C1- IFB).

O ensino remoto reduziu a socialização dos conhecimentos dos estudantes (destinatários)- os quais foram privados da relação direta com os professores no processo de aprendizagem, tendo Freire (1996) e Saviani e Galvão (2021) destacado a importância dessa relação dialógica- a disponibilização de conteúdos grandiosos (conteúdo) e as condições precárias para a apropriação dos saberes, por meio dos procedimentos, tempos, espaços etc. (forma). À luz de Saviani e Galvão (2021), Rodrigues e Azevedo (2024) destacam que:

Diante de tais implicações, considera-se que a pandemia potencializou, por meio do ensino remoto, a marginalização tanto dos docentes, quanto dos estudantes do processo de aprendizagem socialmente construído; o pouco aprofundamento dos conteúdos abordados nas aulas síncronas e assíncronas; e o declínio dos procedimentos, tempos, espaços etc. para que os indivíduos se apropriassem dos conhecimentos. Tal concepção está em consonância com as contribuições de Saviani e Galvão (2021, p. 43): “[...] fechamos a tríade conteúdo-forma-destinatário no “ensino” remoto nos seguintes termos: conteúdo esvaziado, forma empobrecida e destinatário excluído a priori ou ludibriado sobre a sua aprendizagem” (Rodrigues; Azevedo, 2024, p. 4-5).

Diante das considerações tecidas, foi possível constatar que, mesmo frente ao caos que a rede pública de ensino do DF estava imersa, os docentes das instituições pesquisadas buscaram realizar o trabalho pedagógico com afinco, ainda que as condições precárias de organização, de infraestrutura tecnológica e demais entraves levassem ao declínio da qualidade da educação ofertada. Nessa via, os participantes C4- CEMI e C5- CEMI, por meio da resposta contida no questionário, ao avaliar o trabalho pedagógico da instituição realizado durante a pandemia, ressaltaram que:

*Na minha instituição foi um trabalho de excelência, pois houve uma atuação responsável e efetiva por parte dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (C4- CEMI).  
O grupo estava bastante empenhado em solucionar as demandas apesar do abandono pedagógico por parte da secretaria de educação (C5- CEMI).*

Tal abandono revela o descaso da Secretaria de Educação na oferta de condições dignas de trabalho aos docentes. Logo, a inoperância da Secretaria diante dessa problemática fere um dos fundamentos que norteiam a proposta do Ensino Médio Integrado: o trabalho como princípio educativo. Reverberando essa afirmação, Moraes e Henrique (2017), apoiados em Taddei, Dias e Silva (2015), denotam que “[...] o trabalho que explora, que aliena, que degrada, que bestiliza, por óbvio, não pode servir de princípio para a construção de um projeto de educação emancipadora e transformadora, muito pelo contrário, porque, dessa forma, a escola ficaria subordinada às exigências do capital” (Moraes; Henrique, 2017, p. 425).

A próxima categoria também trará pistas que levam à compreensão da degradação do trabalho docente, ao tratar das condições de oferta de formação para os professores para o uso das tecnologias digitais no período pandêmico.

#### 4.2.2 A formação de professores na pandemia

Um dos mais significativos imbrólios que dificultaram o fazer pedagógico durante a pandemia foi a falta de formação dos professores para o uso das tecnologias digitais. Embora a utilização dessas ferramentas faça parte das práticas educativas, ainda está muito restrita aos cursos de EaD. Dessa forma, ao se depararem com a necessidade e urgência da adoção dos recursos tecnológicos para dar continuidade às atividades pedagógicas de forma não presencial, muitos docentes se sentiram incapacitados para a construção dos conhecimentos com os estudantes no ambiente virtual.

O participante C2- IFB relata essa dificuldade que muitos professores sentiram. Ao avaliar o trabalho pedagógico realizado na instituição durante a pandemia, ele lembra que, dentre várias questões que dificultaram o processo, *foi essa questão de afinidade do professor com as câmeras, de como lidar com os equipamentos*. Essa fala do participante retrata bem uma das questões que mais geraram angústias nos docentes. Aqueles que não eram adeptos do uso das tecnologias digitais em suas práticas cotidianas se viram impotentes para desenvolverem seu ofício.

O participante C1- IFB também expõe a dificuldade que os docentes tinham no trato com os recursos digitais: *às vezes a gente ficava uma hora em aula e a gente não sabia lidar com esse arquivo muito grande. Às vezes a gente não sabia, sequer, editar um arquivo de áudio*. Embora o CEMI Gama seja uma escola técnica em informática, limitações para trabalhar com as tecnologias digitais também foram observadas, por meio de dados do questionário. O participante C5- CEMI (Coordenador 5- Centro de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do Gama), dentre várias opções que descreviam os aspectos que mais afetaram a coordenação pedagógica, apontou a dificuldade de adaptação para a utilização das ferramentas tecnológicas. Esse relato corrobora a informação apresentada no PPP 2023 da instituição, ao evidenciar a pouca afinidade dos docentes com o uso das ferramentas digitais disponíveis para a realização do trabalho pedagógico.

Nessa perspectiva, Saviani e Galvão (2021), ao destacarem as condições primárias necessárias para que o ensino remoto pudesse ser posto em prática, apontam, dentre outros, o percalço evidenciado pelos participantes acima: a falta de familiaridade com as ferramentas virtuais para o desenvolvimento do fazer pedagógico.

No intuito de preparar os professores para utilizarem as tecnologias digitais, a SEEDF e o IFB ofertaram formações. Contudo, essas não foram suficientes para habilitar os docentes. No caso da SEEDF, a Unidade Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) ministrou cursos. Entretanto tais cursos não atenderam as necessidades dos professores, conforme relato do participante C2- CEMI, o qual considerou que, embora os professores do CEMI não tenham tido dificuldades no uso do ambiente virtual por já terem familiaridade com a plataforma utilizada, a formação ofertada pela rede de ensino foi insuficiente para quem não tinha familiaridade com as ferramentas tecnológicas:

*No geral, foi uma formação rápida, apressada, acredito que para alguém que não tinha familiaridade ainda com as ferramentas não foi suficiente [...]. No geral, foi uma formação básica, bem básica, no entanto insuficiente, principalmente no que se refere à aula síncrona. As atividades assíncronas, como são mais intuitivas, até que não. Mas a questão da aula síncrona, ao vivo com os alunos, realmente não houve, assim, uma formação que vem no aspecto pedagógico muito aprofundado (C2- CEMI).*

Os outros participantes da mesma instituição, por meio do questionário, também avaliaram a formação ofertada pela EAPE, sendo possível aferir que os cursos não conseguiram habilitar os professores no uso dos recursos digitais, de acordo com seguintes relatos: *a formação foi mediana, pois o preparo que tínhamos não era suficiente para uma demanda urgente, complexa, de grande porte e inesperada. Portanto, a formação ocorreu com muitas falhas (C3- CEMI- Coordenador 3- Centro de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do Gama); formações superficiais (C5- CEMI); deficitária (C4- CEMI- Coordenador 4- Centro de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do Gama )*.

Semelhantemente, os participantes do *Campus* Gama também avaliaram a formação ofertada pelo IFB:

*Foi uma formação muito incipiente, pelo fato de ter pego todos de surpresa (C2- IFB). Eu diria, assim, que houve um esforço institucional no sentido de oferecer uma orientação pelo menos básica para isso, mas um esforço que, de alguma maneira, ele foi insuficiente, na medida em que também a própria instituição [...] na minha avaliação, não estava totalmente preparada para lidar com aquela situação toda. Então, não houve uma orientação de formação para o uso das tecnologias, tendo em vista um objetivo pedagógico bem definido. Era mais um arranjo mesmo para dar conta da situação inusitada em que nos encontrávamos à época (C1- IFB).*

No intuito de alinhar os conhecimentos às suas práticas educativas, muitos docentes buscaram formações externas às instituições. Embora os participantes do CEMI Gama não tenham relatado que os professores buscaram formação externa à SEEDF e nem a formação por pares, estudos demonstram que essa foi uma realidade que ocorreu em muitas instituições. Já o participante C1- IFB citou: *eu mesma, à época, fiz uma formação a distância. Eu participei, me*

*matriculei numa disciplina de pós-graduação da PUC de São Paulo e era sobre o uso de metodologias ativas.*

Esse relato reflete o esforço próprio dos professores e/ou colegiados na busca por formação que trouxesse sentido à práxis pedagógica, reforçando o despreparo das redes públicas de ensino para habilitarem os docentes de acordo com as necessidades e realidades de cada instituição. Nessa direção, o participante C1- IFB faz a seguinte ponderação:

*A formação em si, eu acredito que ela tenha sido um arranjo muito local ou um arranjo muito particular de cada curso, de cada colegiado, e às vezes de cada professor para lidar com essa situação. Eu sei que aqui, na nossa realidade, houve iniciativas de colegiados que fizeram formações específicas com os professores do próprio colegiado para adotarem metodologias ativas [...]. Foi uma iniciativa muito particular, ou do colegiado ou do professor que se interessava, que procurava uma solução um pouco mais produtiva para aquilo (C1-IFB).*

A formação superficial ofertada pelo IFB e pela EAPE também levou os professores a desenvolverem a aprendizagem do uso dos recursos por pares, revelando a tentativa dos docentes de buscarem um conhecimento que possibilitasse a realização do trabalho. Os participantes C1- IFB e C2- IFB mencionaram:

*Eu me lembro de que, no nosso caso, foi um colega da informática que nos ajudou a adquirir essa habilidade de edição, de vídeo, e era algo que dava muito trabalho (C1- IFB). Foi algo [a formação] que foi acontecendo no processo, de muita troca entre os professores, muita troca de experiência, muita troca do fazer mesmo. Alguns professores tinham mais domínio de tecnologia, ensinando para os outros o que fazer (C2- IFB).*

Nesse viés, a partir dos relatos dos participantes das duas instituições foi possível observar que as habilidades necessárias para a realização das ações educativas foram se desenvolvendo por meio do conhecimento prático, no ato do aprender fazendo:

*Algumas coisas a gente foi aprendendo, fazendo [...] não houve um preparo para a gente falar assim: estávamos preparados para fazer. Não, não houve. O preparo foi acontecendo nesse processo de fazer, no fazer fazendo (C2- IFB). Então, exigiu muito mais, e foi uma experiência muito interessante porque, nesse momento, a escola se uniu mesmo e fez um grande esforço, tanto os professores para adquirir as habilidades necessárias de maneira rápida e meio que aprendendo fazendo (C2- CEMI).*

O relato dos dois participantes indica a tendência de características da pedagogia do “aprender a aprender” na tentativa dos docentes em desenvolver as práticas educativas durante a pandemia. Assim, é possível notar, claramente, que as instituições não estavam preparadas para realizar as atividades pedagógicas por meio do ensino remoto emergencial. Segundo Duarte (2008, p. 6), “esse aprender a aprender é, portanto, também um aprender fazendo, isto é, *learning by doing*, na clássica formulação da pedagogia de Jhon Dewey”.

O “aprender fazendo” expresso nas citações acima revelam a capacidade dos indivíduos em se adaptarem ao contexto de condições precárias para formação dos professores. Tal formação mostrou-se desprovida da construção de saberes historicamente sistematizados, em uma lógica de reforço da formação adaptativa e fragmentada, como um arranjo para soluções imediatas das partes constituintes de uma totalidade desorganizada.

Seguindo essa linha, Saviani (1999), ao discorrer acerca da pedagogia tecnicista, destaca a versatilidade do trabalhador aos meios de trabalho, de modo que o resultado das ações reflète a organização do processo:

[...] é o trabalhador que deve se adaptar ao processo de trabalho, já que este foi objetivado e organizado de forma parcelada. Nessas condições, o trabalhador ocupa seu posto na linha de montagem e executa determinada parcela do trabalho necessário para produzir determinados objetos. O produto é, pois, uma decorrência da forma como é organizado o processo. O concurso das ações de diferentes sujeitos produz assim um resultado com o qual nenhum dos sujeitos se identifica (Saviani, 1999, p. 23-24).

Verifica-se que, a partir da realidade evidenciada pelos docentes, a precarização da formação ofertada reproduz a violência simbólica, minando assim a atuação crítica dos professores perante o contexto existente, ainda que tenham a consciência desta reprodução e a vontade de poder atuar sobre as condições impostas pelo sistema capitalista. Em face a essa reprodução, nos remetemos a Saviani (2012, p. 59) ao considerar que “[...] não há como ter uma atuação crítica, uma atuação contrária às determinações materiais dominantes; o professor pode até desejar isso, mas é um desejo inteiramente inócuo, porque as forças materiais não dão margem a que ele se realize”.

Ainda na perspectiva da pedagogia nova, foi possível observar também nos relatos dos participantes a tendência à adoção das metodologias ativas, as quais fazem alusão aos métodos ativos. Rodrigues e Azevedo (2024, p. 6) citam que “no cenário contemporâneo, percebe-se que os métodos ativos, utilizados em alusão às ideias pedagógicas originadas no movimento escolanovista (Duarte, 2008), têm se destacado nas práticas educativas, por meio das metodologias ativas”.

No entanto, embora os planos de ação das duas redes de ensino pesquisadas tenham sugerido aos professores o uso das metodologias ativas no planejamento das atividades pedagógicas, verificou-se, por meio dos relatos, que não houve uma formação efetiva para a aplicação dessas metodologias, conforme explicita o participante C1- IFB: *O colegiado em que eu atuava não adotou [uso de metodologias ativas], os professores optaram por não adotar, porque nós não tínhamos passado por essa formação.* Em seguida, o participante C1- IFB

afirma que, após buscar formação por conta própria, adotou a metodologia *Fishbowl*, no caso específico da disciplina que ministrava.

Nessa direção, o participante revela um dado importante ao citar a falta de adesão por parte do colegiado na adoção das metodologias propostas, em razão da falta de formação aos professores. Esse aspecto referencia a necessidade e o cuidado de uma formação que, de fato, desenvolva a consciência crítica dos docentes para o uso das metodologias ativas, de modo a analisarem o seu real objetivo e se estas estratégias contemplam a aprendizagem sistematizada dos conteúdos e de forma democrática, visto às condições dos estudantes quanto ao acesso às tecnologias digitais, dentre outros aspectos que reverberam os interesses neoliberalistas em torno dessas metodologias.

Após discorrermos acerca do trabalho docente e o uso das tecnologias digitais, bem como dos desafios enfrentados pelos professores em virtude da formação precária ofertada a esses profissionais durante a pandemia, a próxima categoria versará sobre os cuidados com a saúde mental e física dispensados aos professores no período pandêmico, na visão dos coordenadores pedagógicos.

#### **4.2.3 Cuidados com a saúde mental e física dos professores na pandemia**

Um dos maiores desafios enfrentados pelos professores para a realização do trabalho docente durante a pandemia diz respeito às condições de saúde psicológica e mental. Situações como luto, estresse, ansiedade, burnout, depressão levaram ao esgotamento de uma quantidade considerável de profissionais, o que, conseqüentemente, afetou de forma negativa o processo de ensino e aprendizagem.

Todavia, não foram somente os professores que sofreram os impactos psíquicos e emocionais, decorrentes das condições impostas pela covid-19. Os estudantes também enfrentaram desafios emergentes do uso das tecnologias digitais para a realização das atividades não presenciais. Coadunada a essa circunstância, a preocupação primeira do participante C1-CEMI, ao saber que as atividades presenciais seriam interrompidas, estava voltada para os estudantes, conforme explicitado na seguinte fala:

*A minha preocupação era muito com essa saúde mental, essa saúde emocional [...]. Inclusive, a gente fez um trabalho, eu e uma professora que era da DIEM, da Diretoria de Ensino Médio, sobre a saúde dos alunos nessa época da pandemia [...] como é que estava essa inteligência emocional, como é que estava essa situação que eles estavam vivendo, essas crises? (C1- CEMI).*

Nessa perspectiva, Freitas *et al.* (2021a, p. 115), ao discorrerem acerca da rotina e afetos de estudantes da escola pública no contexto de confinamento da pandemia da covid-19, consideram que os estudantes foram ainda mais afetados, em virtude da “falta de contato físico com os pares e de todo o processo de ensino e aprendizagem que ocorre na relação presencial”. As autoras destacaram os seguintes sentimentos que afetaram o corpo e a mente dos estudantes, gerados pela ausência da socialização: “saúde dos professores e colegas, a falta de convivência, das brincadeiras e diversões do cotidiano escolar, bem como a possibilidade de perder o ano letivo, fala recorrente nos estudantes do ensino médio”.

A preocupação do participante C1- CEMI representa uma visão sistêmica das relações que envolvem o processo ensinar-aprender. O fazer pedagógico tem como propósito maior a aprendizagem do estudante e posicioná-los em ações relativas ao cuidado com a saúde mental e emocional envolve não somente o ato pedagógico. Perpassa pela sensibilidade em compreender que para o alcance dos objetivos, o professor precisa entender as diversas dimensões que constituem o ser discente, buscando meios que atendam a sua formação integral.

Ao refletirmos sobre os sentimentos que impactam os estudantes em razão da falta de socialização, ressaltamos a importância das relações sociais para a construção dos sujeitos nas suas diversas dimensões, por meio da educação. Esta consideração tem como base as ideias do professor Ernani Maria Fiori, o qual, no Prefácio de *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 2011b, p. 20) cita que “[...] ninguém se conscientiza separadamente dos demais. A consciência se constitui como consciência do mundo. Se cada consciência tivesse o seu mundo, as consciências se desencontrariam em mundos diferentes e separados”. Nesse sentido, notoriamente o isolamento social imposto pela pandemia prejudicou a socialização dos saberes e experiências na relação dialógica do educando com seus pares, concorrendo, assim, para o desmonte da educação enquanto prática libertadora e emancipatória.

E nessa lógica de desmonte, o professor também sofreu impactos significativos enquanto profissional, enquanto ser humano, em virtude dos diversos aspectos que afetaram a sua saúde mental. Saviani e Galvão (2021, p. 39) destacaram as condições primárias necessárias para a realização do ensino remoto e que, observando-se de maneira geral, tais condições não foram, minimamente, respeitadas para os estudantes e a um número considerável de professores, os quais, “no mais das vezes, acabaram arcando com os custos e prejuízos de saúde física e mental decorrentes da intensificação e precarização do trabalho”.

Coadunado às evidências dos autores, o participante C1- IFB demonstra a falta de ações diretas da rede de ensino a que está vinculado, no que diz respeito aos cuidados com a saúde mental dos professores: *muitos professores adoeceram durante a pandemia, eu me coloco*

*dentre eles. E não que eu possa dizer que a instituição me pressionou, me sobrecarregou. É um momento que era difícil para todo mundo. Mas apoio, em si, a gente não recebeu esse apoio direto.* No entanto, o participante C1- CEMI traz uma realidade diferente, lembrando ações, desenvolvidas pela Coordenação Regional de Ensino do Gama, voltadas aos cuidados com a saúde mental dos profissionais da educação: *eu lembro que, durante a pandemia, nós agendamos algumas coordenações coletivas junto com o Espaço Olhar, em que psicólogas conversavam conosco, nos ouviam e era assim, conversavam conosco coletivamente.*

A fragilidade enfrentada pela comunidade escolar quanto à saúde mental é relatada no PPP 2023 do CEMI Gama como um dos desafios para o resgate da normalidade das práticas bem sucedidas da instituição existentes no ano anterior. Isso evidencia a dimensão do impacto desse aspecto para o processo de ensino e aprendizagem e a urgente necessidade de se pensar em políticas públicas que, de fato, estejam voltadas para o bem-estar dos servidores em sua totalidade.

Após tentarmos elucidar a realidade educacional pandêmica vivenciada pelos professores da EPT das duas redes públicas de ensino do Distrito Federal pesquisadas, à luz das experiências dos Coordenadores Pedagógicos, o segundo eixo da análise dos dados trará as categorias abordadas neste primeiro eixo, porém no contexto pós-pandemia.

### **4.3 Eixo 2- O pós-pandemia na educação: um legado de poucos avanços e muitas reflexões rumo à luta por melhorias**

#### **4.3.1 O trabalho docente e o uso das tecnologias no pós-pandemia**

A Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021 (Brasil, 2021b), no que se refere à organização e funcionamento da EPT, prevê no Art. 8º, inc. V o incentivo ao uso de recursos tecnológicos e recursos educacionais digitais como mediação do processo de ensino e aprendizagem. Verificamos que, em atendimento ao ato normativo, tanto o CEMI Gama, quanto o IFB *Campus* Gama adotam as ferramentas tecnológicas no planejamento e organização dos cursos técnicos ofertados pelas instituições. Tal verificação foi possível por meio da análise documental, da visita aos espaços físicos guiada pelos coordenadores pedagógicos, dos relatos das entrevistas e respostas dos participantes aos questionários da pesquisa.

Visto que esses recursos estão presentes nas práticas educativas atuais das duas instituições, buscamos averiguar o impacto das tecnologias digitais, que mediaram o ensino remoto, para o fazer pedagógico no pós-pandemia. Nessa abordagem, o participante C1- IFB

teceu a seguinte ponderação: *Eu creio que não houve uma revolução das nossas práticas pedagógicas, considerando os recursos digitais. Nós, na medida do possível, aprendemos a integrar alguns desses recursos nas nossas práticas presenciais.*

Embora as ideias de Moran (2013) apresentem tendência aos ideais escolanovistas presentes em discursos como a valorização das tecnologias em detrimento da presença do professor nos processos de ensino e aprendizagem, a centralidade do processo no estudante, entre outras ideias- demonstrando um pensamento que carece de uma visão crítica em torno dos interesses neoliberais por trás desse discurso- o autor é assertivo ao trazer uma reflexão quanto ao rumo que estamos caminhando na educação. A análise de Moran (2013) acerca da problemática expressa, em certa medida, a consideração acima citada pelo participante C1- IFB a respeito da disseminação de tecnologias digitais no contexto educacional atual, tendo o autor citado que:

*É muito difícil determinar um rumo para a educação, diante de tantas mudanças, tantas possibilidades, tantos desafios. Quando o uso da internet se disseminou, eu imaginava que o seu impacto seria muito mais forte nos primeiros anos, que teríamos metodologias muito diferentes, mais participativas e adaptadas a cada aluno. Isso vem acontecendo, mas num ritmo mais lento do que eu esperava (Moran, 2013, p. 11).*

No tocante à adoção de metodologias explicitada pelo autor, o que se pode aferir, conforme os dados apresentados por Costa, Fernandes Silva e Silva (2024) no estudo realizado, é que na pandemia houve um número expressivo do uso de metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com as respostas dos questionários, 50% dos respondentes do CEMI informaram que após a pandemia os professores passaram a adotar mais em suas aulas as metodologias ativas e o uso de tecnologias digitais. No IFB, o participante C1- IFB acredita que *quem passou pelo processo todo de pandemia passou a considerar mais essa possibilidade em suas práticas* e o participante C2- IFB respondeu que sim, os professores passaram a adotar mais tanto as metodologias ativas, quanto as tecnologias digitais.

O participante C1- IFB segue a discussão referente às metodologias ativas com um ponto importante: a necessidade de avaliação quanto às metodologias aplicadas na pandemia e o que se pode manter ou alterar para o ensinar e aprender no pós-pandemia. Nessa direção, o participante cita que:

*Por exemplo, metodologias ativas que foram adotadas e depois foram revisadas, os professores, e inclusive os próprios alunos, entenderam que não eram metodologias que eles gostariam de continuar, porque eles entendiam que eles precisavam mais dos professores, e eram metodologias que exigiam muito só do aluno. Considerando todo esse contexto, eu acho que os professores, com base na minha experiência, selecionaram aquelas (metodologias) que eram possíveis e desejáveis e integraram à maneira de cada um. Não*

*tem, como eu disse pra você, uma orientação institucional nesse sentido. É muito dependente da intenção e da vontade do professor, de um modo muito particular. Acabei aplicando uma metodologia, no caso específico da disciplina que eu ministrava, e é uma metodologia que eu uso até hoje, que faz muito sucesso entre os estudantes, principalmente para estudos de literatura (C1- IFB).*

Ao trazer a necessidade de avaliar criticamente as metodologias ativas adotadas durante a pandemia, o participante C1-IFB evidencia um movimento reflexivo necessário para o cenário educacional contemporâneo. A ausência de uma diretriz institucional clara e a adaptação das práticas pedagógicas conforme a intenção e a experiência de cada docente demonstram a centralidade do professor no processo de ensino-aprendizagem. Esse ponto de vista dialoga com as críticas de Oliveira (2024), que problematiza o uso acrítico dessas metodologias ao afirmar que “o professor não leciona propriamente: o aluno faz ‘atividades’ para ficar ‘ativo’, mas não faz uma aventura intelectual, que esse tipo de exercício exige esforço e condições que os gestores não oferecem” (Oliveira, 2024, p. 5).

A fala do participante reforça essa percepção ao indicar que muitas das práticas adotadas exigiam excessivamente dos alunos, sem o devido acompanhamento docente, o que levou à rejeição por parte dos próprios estudantes e à revisão por parte dos professores no retorno ao ensino presencial.

Ao refletir sobre as práticas pedagógicas adotadas na pandemia, o participante C1-IFB destaca que algumas metodologias experimentadas nesse período foram incorporadas até os dias atuais à sua prática educativa. Entre elas, ressalta o uso contínuo da metodologia ativa *Fishbowl*, especialmente eficaz em disciplinas como literatura, por favorecer o engajamento, o pensamento crítico e a participação dos estudantes. Nesse contexto, o participante relata: *Acabei aplicando uma metodologia, no caso específico da disciplina que eu ministrava, e é uma metodologia que eu uso até hoje, que faz muito sucesso entre os estudantes, principalmente para estudos de literatura, que é o Fishbowl (C1-IFB).*

A continuidade do uso da metodologia *Fishbowl* pelo participante C1-IFB indica, nesse sentido, que quando escolhidas com intencionalidade e adequadas ao contexto da turma, metodologias ativas podem trazer resultados positivos. O sucesso na disciplina de literatura, segundo ele, está ligado ao envolvimento dos estudantes e à mediação eficaz do professor.

Essa prática consciente, no entanto, contrasta com a crítica de Oliveira (2024), que aponta o uso irrefletido de metodologias ativas como estratégia para tornar o ensino apenas mais atrativo, sem garantir aprendizagem efetiva. Para o autor, o apelo à ludicidade pode mascarar a falta de aprofundamento intelectual. A experiência do participante, por sua vez,

demonstra um uso fundamentado e coerente da metodologia, alinhado à sua prática e à resposta dos estudantes.

Na sequência de sua fala, o participante C1-IFB aprofunda a compreensão sobre a escolha da metodologia ativa *Fishbowl*, ressaltando não apenas sua permanência na prática docente, mas também os fundamentos pedagógicos que a sustentam. Após destacar a aceitação dos estudantes e sua eficácia nas aulas de literatura, ele explicita que essa metodologia vai além de uma estratégia pontual: trata-se de uma prática intencionalmente fundamentada em uma concepção de aprendizagem interacional e colaborativa.

Ao fazer esse movimento reflexivo, o docente revela que sua adoção não foi meramente técnica, mas orientada por princípios teóricos alinhados à perspectiva vigotskiana, evidenciando a preocupação em articular o protagonismo discente com a mediação consciente do professor. Nesse caminho, o participante cita que:

*Ele [o Fishbowl] é uma metodologia que foi criada no laboratório de Stanford e é uma metodologia que tem como foco o trabalho com outro. O objetivo principal é você aprender com outro mais experiente [...]. Ela tem como base, pelo menos a minha adoção, um pouco essa ideia da teoria do Vigotski, sobre a aprendizagem interacional [...]. Então a essência do Fishbowl é o aprender a pensar, a interagir e ensinar com o outro. E é um método que também incentiva a mudança de perspectiva da relação professor aluno, na medida em que o professor entrega essa condução para o aluno e ele acompanha essa dinâmica de aprendizagem a partir da mediação. Então o professor faz a mediação da dinâmica, acompanha e os estudantes que conduzem. Então eles gostam muito porque eles se sentem responsáveis por esse processo, mas ao mesmo tempo também é uma metodologia que ajuda a preparar-se para aquilo. Então você não coloca um estudante ali para fazer uma discussão sem a preparação. Ele tem um momento de planejamento, de leitura e aí entra de novo o uso das tecnologias, dos recursos digitais (C1- IFB).*

A respeito da metodologia ativa aplicada pelo participante, observamos alguns aspectos relacionados com o lema “aprender a aprender”, como a aprendizagem por pares e o protagonismo estudantil. Esses aspectos nos remetem a Duarte (2011) quando este cita os posicionamentos valorativos do leme “aprender a aprender”. Nesse sentido, o autor é categórico ao afirmar que a psicologia de Vigotski não é coerente com a pedagogia do “aprender a aprender”, a qual remete aos métodos novos do movimento escolanovista, ao citar:

*A questão que está em jogo é a de se a psicologia de Vigotski e demais componentes da escola histórico-cultural é ou não é compatível com a pedagogia do “aprender a aprender”, se a psicologia de Vigotski pode ou não ser integrada ao movimento construtivista, em termos epistemológicos, psicológicos e pedagógicos, nossa resposta é categoricamente negativa (Duarte, 2011, p. 22).*

Nesse percurso, conforme vimos, a pandemia também provocou mudanças no uso das tecnologias digitais pelas escolas, como mostram os relatos dos participantes. O C1-CEMI

destaca que ferramentas como *WhatsApp*, *Google Sala de Aula* e *e-mails* institucionais foram incorporadas de forma mais constante na rotina docente. Em sua fala, observa-se tanto a apropriação de recursos digitais quanto a seletividade em sua continuidade, ao dizer:

*Continuamos no Google Sala de Aula, continuamos usando os e-mails institucionais para comunicar com os estudantes [...]. Tem gente que usa, tem gente que, realmente, aquilo ali foi uma tempestade que ele passou. Então, não aproveitou (C1-CEMI).*

O participante C1-IFB reforça essa percepção ao afirmar:

*[Tem] professores que usam o Khan Academy, que é um recurso [...]. Aquilo que a gente já fazia antes, que era usar o Class [Google Class], para depois dar material de apoio, uma atividade para reforçar o que foi ensinado em sala, aquilo permaneceu. E outros se perderam (C1-IFB).*

E complementa, em outra fala: *A gente usa muito o Padlet (C1-IFB)*. Já C2-CEMI destaca os efeitos da digitalização na organização interna da escola:

*Passamos a utilizar mais na coordenação. A gente informatizou um pouco a nossa coordenação [...] o professor pode consultar o tempo todo, o calendário [...] já aprendeu a usar a lousa digital, tablet, enfim, e que usa, utiliza esse recurso hoje, o Google Sala de Aula (C2-CEMI).*

Esses relatos mostram que, quando bem integradas, as TDICs favorecem não apenas o ensino, mas também a gestão escolar e a autonomia dos sujeitos. Como defende Lévy (1999), as tecnologias digitais, ao ampliarem os circuitos de troca simbólica e produção de conhecimento, fortalecem processos interativos e colaborativos que rompem com a lógica transmissiva tradicional.

Apesar de algumas experiências com o uso das tecnologias digitais terem sido incorporadas ao cotidiano da escola, outras foram rapidamente descartadas no retorno ao presencial. O participante C2-CEMI relata que, mesmo após a fase aguda da pandemia, a escola tentou manter reuniões virtuais no modelo híbrido, mas enfrentou dificuldades que inviabilizaram a continuidade da prática, ao dizer que *a gente, inclusive, no processo híbrido fez algumas [reuniões virtuais] ainda, mas realmente desistimos. Não é algo que na escola tenha alguma funcionalidade, é bem inferior à reunião online, atrapalhou bastante o planejamento (C2-CEMI)*.

Essa fala revela que, embora a escola tenha experimentado formas alternativas de comunicação durante a pandemia, parte dessas estratégias não foi consolidada no período seguinte. O insucesso dessa continuidade pode estar ligado à ausência de políticas de formação

e infraestrutura, dentre outros aspectos. Como afirma Oliveira (2018, p. 163), “todavia, as potencialidades pedagógicas continuam aquém do ideal”, o que demonstra que a simples adoção de recursos digitais não é suficiente para transformar práticas se não houver condições reais de uso pedagógico consistente.

A fragilidade das políticas institucionais para a consolidação do uso das TDICs nas escolas também se expressa na fala do participante C2-IFB, ao destacar a superficialidade dos investimentos recebidos. Nesse contexto, o participante diz que *aconteceram alguns investimentos de projeto, mas que acabaram não frutificando para a gente, em termos gerais para melhorar a qualidade* (C2-IFB).

A observação revela que, embora iniciativas tenham sido implementadas ao longo da pandemia e no período posterior, elas não se consolidaram como parte estrutural do trabalho escolar. A descontinuidade e a falta de acompanhamento técnico e pedagógico impedem que esses investimentos se transformem em melhorias reais para o ensino. Em conformidade com Oliveira (2018, p. 163), “esses recursos tecnológicos nem sempre são bem aproveitados, por simples falta de desenvoltura, além de baixos investimentos em políticas públicas”, o que reforça que a presença isolada da tecnologia, sem suporte formativo e institucional, tende a resultar em soluções temporárias ou subutilizadas.

Essa realidade indica que a apropriação efetiva das TDICs depende de muito mais do que acesso físico aos equipamentos: exige um planejamento articulado, apoio contínuo e políticas educacionais consistentes. O acesso às tecnologias digitais no ambiente escolar não se limita ao uso docente, mas envolve também a disponibilidade de recursos aos estudantes, o que impacta diretamente suas possibilidades de aprendizagem. O participante C1-IFB comenta sobre a infraestrutura oferecida pela escola, destacando o uso dos espaços e ferramentas tecnológicas disponíveis ao corpo discente.

*Aqui a gente tem recursos. Os nossos estudantes ficam aqui o dia todo. Então eles podem usar a biblioteca e na biblioteca há os computadores. Eles podem ter acesso aos laboratórios de informática. Nós temos três aqui e ficam todos acessíveis pra eles. Então se eles não tiverem os recursos em casa, eles podem fazer uso disso aqui nos intervalos, nos horários vagos deles [...] Mas o que a gente percebe, de modo geral, que pelo menos acesso à internet pelo celular, eles têm, todos têm* (C1-IFB).

A fala evidencia que a instituição conta com uma estrutura tecnológica acessível aos estudantes, o que contribui para reduzir os impactos das desigualdades de acesso fora da escola. Entretanto, o próprio reconhecimento de que muitos alunos dependem do uso da internet pelo celular aponta para os limites ainda existentes em relação à inclusão digital plena. Como afirmam Grossi *et al.* (2013, p. 71), “a era atual, caracterizada pelas Tecnologias Digitais da

Informação e da Comunicação (TDIC), tem promovido transformações em diversos setores da sociedade, gerando uma recente realidade social marcada pelas novas formas de dominação, desigualdades e exclusões”. Assim, mesmo quando as escolas ofereçam recursos, é necessário considerar as diferentes condições de acesso dos estudantes em seus contextos familiares.

Nessa direção, Assumpção e Mori (2006, *apud* Grossi *et al.*, 2013, p. 76) ressaltam que “a inclusão digital deve ser tratada como política pública, de caráter universal [...] que proporcione o acesso aos equipamentos, linguagens, tecnologias e habilidades necessárias para usufruir das tecnologias de informação e comunicação”. A infraestrutura escolar, portanto, é um ponto de apoio importante, mas precisa ser acompanhada de ações amplas e integradas que assegurem a equidade no uso das tecnologias educacionais.

A familiaridade dos estudantes com tecnologias digitais é, por vezes, entendida como sinônimo de competência plena no uso desses recursos. O participante C1-IFB compartilha essa percepção:

*E outro ponto que eu acho importante, eu não sei se nós temos que inserir os jovens no digital, sabe, porque eles já são do digital e é incrível o que eles conseguem fazer com esses recursos de internet. Eu não sei se eles são capazes de criar, mas de usar, às vezes bem, eles usam (C1-IFB).*

A fala reforça a ideia de que os estudantes já dominam o uso das tecnologias no cotidiano. De fato, como destaca Lèvy (1999), os sujeitos da cibercultura desenvolvem habilidades de comunicação, busca e manipulação de informações em rede, atuando como participantes ativos na construção de significados digitais. No entanto, esse domínio está muitas vezes restrito ao uso prático ou social, e não necessariamente à aplicação crítica, reflexiva ou pedagógica. Isso exige que a escola reconheça esse ponto de partida, mas atue na mediação qualificada, orientando o estudante para usos formativos e produtivos das tecnologias.

O cotidiano escolar também revela situações em que os estudantes demonstram mais desenvoltura tecnológica que os próprios docentes, especialmente no manuseio de ferramentas digitais. O participante C2-IFB destaca essa inversão ao dizer: *acho que os alunos acabam ensinando muito mais para a gente do que a gente para eles nessa questão da tecnologia.*

A observação indica uma realidade vivida por muitos professores diante da velocidade com que os jovens se adaptam aos ambientes digitais. Isso, no entanto, não deve ser confundido com a ausência do papel pedagógico por parte do professor. Embora os estudantes apresentem familiaridade prática com as ferramentas, é o educador quem deve garantir a intencionalidade e o valor formativo das experiências digitais.

Assim, de acordo com Oliveira (2018, p. 163), “os cursos de magistério demonstram um déficit no que concerne à formação, em caráter tecnológico, sendo descontextualizado da realidade do professor”. Isso reforça a necessidade de uma formação inicial e continuada de professores alinhada às práticas contemporâneas para que a mediação pedagógica não seja substituída pelo conhecimento tácito dos estudantes, sem intencionalidade na práxis educativa.

A discussão sobre os desafios da educação profissional no contexto público perpassa diretamente as condições estruturais e os investimentos destinados a essa modalidade de ensino. O participante C2-CEMI reconhece que há um descompasso entre a concepção crítica da educação profissional, associada à ideia de formação integral, e a realidade concreta das escolas. Nesse sentido o participante diz: *primeiro é em termos de financiamento, de estrutura física, uma educação profissional da maneira como ela foi pensada, essa retomada de um pouco mais de dez anos para cá, no sentido da politecnia, do Saviani, exige um certo investimento, equipamento, instalações.*

A fala encontra respaldo direto nas análises de Saviani (2011, p. 96), que afirma: “Ora, manutenção e desenvolvimento supõem um sistema implantado e operando”. Para o autor, não basta garantir percentuais mínimos de orçamento, ou seja, é necessário que o sistema educacional esteja de fato implantado, com estrutura suficiente para atender às exigências de uma educação que se desenvolva de forma quantitativa e qualitativa. Quando se trata da educação profissional em perspectiva histórico-crítica, como aponta o participante, isso significa garantir laboratórios, equipamentos, pessoal qualificado e condições materiais adequadas ao projeto pedagógico.

Saviani (2012, p. 96) também argumenta que o investimento deve ser pensado considerando que “todos que lidam minimamente com orçamento sabem que ele se compõe de duas partes, que são o custeio, que no caso aqui seria a manutenção, e o investimento, ou seja, recursos que implementam novos serviços, que ampliam a infraestrutura e assim por diante”, o que é especialmente importante quando se trata da educação profissional.

Nesse mesmo contexto, as respostas ao questionário aplicado aos participantes evidenciam a percepção de que a falta de investimento em infraestrutura tecnológica continua sendo um dos principais entraves à inserção efetiva dos estudantes na cultura digital. Nesse sentido, C3-CEMI afirma que *falta investimento tecnológico* [para a inserção dos estudantes na Era Digital], e o participante C5-I1 complementa ao afirmar que há *falta de equipamentos atualizados e falta de implementos tecnológicos.*

Tais falas revelam que, mesmo diante das exigências da contemporaneidade, as escolas ainda operam com infraestrutura defasada e sem políticas consistentes de renovação

tecnológica, como citado por Saviani (2012). Na mesma direção, Grossi *et al.* (2013, p. 71) reforçam que “a desigualdade social favorece a exclusão digital e, esta por sua vez reforça a desigualdade social [...]”. Nesse contexto, a ausência de equipamentos atualizados e de conectividade apropriada compromete não apenas o uso pedagógico das TDICs, mas também aprofunda as desigualdades no acesso ao conhecimento, reproduzindo um ciclo de exclusão que se inicia fora da escola e se perpetua em seu interior.

As respostas dos participantes ao questionário revelam entraves significativos à consolidação das tecnologias digitais no contexto escolar. A percepção geral é de que há fragilidades tanto na continuidade de políticas públicas quanto na qualidade dos recursos disponíveis, que impedem a efetiva inserção dos estudantes na cultura digital. C2-CEMI, por exemplo, destaca a restrição no acesso a recursos digitais no pós-pandemia:

*[Houve] restrições dos recursos, a partir do ano passado, se não me engano. Os recursos que eram disponibilizados começaram a ficar mais restritos, o próprio acesso à nuvem, inclusive. A gente voltou a utilizar o e-mail de uso comum, porque o institucional parece que não está mais disponível, está disponível com muitas restrições, então isso atrapalhou um pouco (C2-CEMI).*

Essa percepção é reforçada por outras falas que apontam necessidades de investimento em recursos específicos: *disponibilidade de softwares mais adequados para uso em sala de aula (C2-IFB); uma internet realmente rápida e que atenda a todos: professores e estudantes (C4-CEMI) e investimento nos espaços físicos (C3-CEMI).*

Além disso, há preocupação com o investimento em formação docente, essencial para que os recursos disponíveis possam, de fato, ser integrados ao trabalho pedagógico, como cita o participante C2- IFB, ao dizer: *formação docente de acordo com as novas tecnologias (C2-IFB).*

Nesse conjunto de falas, evidencia-se a diferença entre ter acesso a recursos e ter condições de utilizá-los com sentido pedagógico. Como observa Saviani (2012, p. 97), “[...] para se implantar o sistema o percentual definido na Constituição não é suficiente”, pois os recursos materiais e humanos disponíveis nas escolas ainda não dão conta de atender às demandas reais.

O autor defende que o investimento precisa ser orientado para a atividade-fim do ensino, evitando a dispersão em ações que não revertam em melhoria concreta da qualidade educacional. Saviani (2012) alerta, inclusive, para a necessidade de regulamentar e definir com precisão os usos dos recursos, a fim de impedir que eles sejam desviados de seu objetivo principal: o desenvolvimento do ensino.

Esse debate também é aprofundado por C2-IFB, que avalia de forma crítica um caso recente de investimento institucional:

*Acaba que ele (investimento em recursos tecnológicos) não é um investimento que proporciona maior qualidade na educação. [...] Melhoraram a qualidade dos laboratórios de informática, dos laboratórios que a gente tem. E nesse tipo de investimento sim, mas isso não, necessariamente, proporcionou uma melhor qualidade no processo educativo, pedagógico e tal. Então é uma coisa que a gente não percebe isso efetivamente (C2-IFB).*

Essa fala corrobora a análise de Saviani (2012) ao indicar que nem todo investimento implica automaticamente em melhoria do ensino, sobretudo quando feito de forma desarticulada das reais necessidades pedagógicas da escola.

### **4.3.2 A formação de professores no pós-pandemia**

A emergência do cenário pandêmico intensificou o debate em torno das lacunas na formação docente, especialmente no que tange à apropriação crítica das tecnologias digitais no processo pedagógico. No contexto da educação profissional, esse desafio assume contornos ainda mais complexos, exigindo do educador não apenas habilidades técnicas, mas também uma leitura contextualizada da realidade educacional e das relações que se estabelecem no mundo digital.

As falas dos participantes da pesquisa, oriundas de entrevistas e questionários aplicados, apontam para a insuficiência de políticas públicas estruturantes que promovam uma formação docente voltada à compreensão ampla e crítica desse cenário. Nesse sentido, um dos participantes afirma:

*Não adianta falar que o educador, o docente, vai fazer essa educação digital. Primeiro ele tem que aprender a ter essa educação digital. [...] é aprender a lidar com esse mundo digital e que ele não é o único e que a gente precisa entender as relações e elas nem sempre acontecem só virtualmente [...] (C1 - CEMI).*

Além da compreensão do digital para além do uso de ferramentas, outra participante destaca o esforço individual como condição para desenvolver as competências necessárias ao afirmar: *a formação para o desenvolvimento das Competências Digitais decorre do interesse particular do docente (C1 - IFB).*

A fala revela um processo de responsabilização individual do professor por sua formação continuada, o que evidencia a ausência de uma política formativa coletiva e sistemática, crítica amplamente discutida por Silva e Limonta (2011). Segundo as autoras, os atuais modelos de formação estão fortemente ancorados em uma lógica tecnicista, voltada à adaptação do professor às demandas do mercado:

A formação para o trabalho, até então entendida como a apropriação de um determinado conjunto de conhecimentos específicos e técnicos, é substituída pela construção de capacidades cognitivas flexíveis e competências relacionadas ao saber fazer que, supostamente, permitem ao trabalhador resolver rapidamente os problemas da prática cotidiana e adaptar-se a um universo produtivo que muda rápida e constantemente (Silva; Limonta, 2011, p. 11).

Essa perspectiva se reafirma quando outro participante, por meio do questionário, destaca a demanda por atualização frente à presença das novas tecnologias na escola, ao dizer: *formação docente de acordo com as novas tecnologias* (C2 - IFB).

Contudo, o quadro de responsabilização do indivíduo é agravado por um contexto de ausência do Estado, como demonstra uma das respostas coletadas via questionário. Nesse sentido, o participante C3 - CEMI afirma: *tenho pouca expectativa, pois mesmo depois de um cenário tão difícil que vivenciamos durante a pandemia, é nítido que continua um grande descaso, por parte do governo, quanto à preparação dos docentes.*

Ao discutir os impactos da ausência de políticas estruturantes, reforçamos a premissa de que a precarização das condições de trabalho do professor inviabiliza a incorporação crítica de mudanças pedagógicas. Essa crítica é compartilhada por Charlot (2013), ao destacar que o processo de inserção das tecnologias na escola tem ocorrido de forma superficial e desarticulada da formação docente, “[...] o professor é convidado a utilizar essas novas tecnologias no seu ensino e as escolas recebem computadores. O professor alega que não foi formado para tanto” (Charlot, 2013, p. 101).

Tais observações revelam um cenário em que a responsabilização individual do docente se sobrepõe à construção de políticas públicas efetivas de formação continuada. A exigência de competências digitais, nesse contexto, ignora as limitações estruturais, a ausência de apoio institucional e a precarização do trabalho docente, comprometendo a efetividade da inserção tecnológica de forma crítica e significativa no cotidiano escolar.

A formação docente voltada ao uso das tecnologias digitais no contexto da educação profissional enfrenta não apenas obstáculos de ordem estrutural, como a escassez de políticas públicas consistentes, mas também resistências subjetivas, culturais e institucionais por parte do corpo docente. As falas dos participantes da pesquisa revelam que, embora haja oportunidades formativas disponibilizadas por instituições como a Diretoria de Educação a Distância, nem todos os docentes demonstram interesse em aderir a essas iniciativas. Nessa perspectiva, um dos participantes relata:

*Tem professor que consegue fazer um trabalho utilizando as ferramentas digitais de uma forma bem interessante, né. Mas a gente percebe que uma grande parte tem dificuldade e não tem interesse em fazer, não tem interesse em desenvolver. Então, assim, a gente vê que*

*hoje tem uma Diretoria de Educação a Distância que oferece vários cursos, várias trilhas de formação e tal, mas que há uma resistência muito grande dos nossos professores em participar desses processos, assim. Então, você percebe que alguns têm uma caminhada muito elevada, enquanto que uma grande parte está ali na média. Uma outra parte (dos docentes) está isenta, não é adepta da tecnologia, né, usa muito mais como usuário mesmo, de pegar o que tem pronto e às vezes fornecer aquilo para o aluno. Mas acaba que não é um trabalho onde o aluno fica melhor habilitado (C2 - IFB).*

A fala evidencia a heterogeneidade no corpo docente quanto à apropriação das tecnologias digitais, com destaque para a ausência de engajamento de uma parcela significativa dos professores. Conforme observa Oliveira (2018), os recursos tecnológicos, apesar de potencialmente promissores para o processo de ensino e aprendizagem, nem sempre são compreendidos em sua dimensão formativa mais profunda. Muitas vezes, são utilizados de forma superficial ou apenas instrumental, desarticulados de uma proposta pedagógica crítica, o que pode contribuir para a desmotivação dos docentes no uso dessas ferramentas.

Essa desarticulação entre a proposta formativa e o sentido atribuído pelos docentes a esse processo remete à reflexão de Charlot (2013) sobre a relação com o saber. Para o autor, a aprendizagem só se efetiva quando o sujeito estabelece uma relação significativa com o conhecimento, o que também se aplica ao professor em formação. A resistência à formação, nesse sentido, não pode ser lida apenas como recusa individual, mas como resultado de um processo mais amplo, no qual as condições objetivas, a cultura institucional e os sentidos atribuídos à docência e à tecnologia influenciam diretamente o engajamento.

Dessa forma, é necessário considerar que promover formação docente em tecnologias digitais exige mais do que a oferta de cursos ou trilhas: demanda escuta, diálogo, tempo de elaboração, construção coletiva e condições estruturais para que o docente se reconheça como sujeito ativo no processo formativo, superando a postura de mero receptor de saberes prontos e instrumentais.

A inserção das tecnologias digitais no cotidiano escolar tem sido reconhecida por muitos docentes como uma possibilidade de potencializar a aprendizagem, aproximando os conteúdos escolares da realidade e das linguagens dos estudantes. A fala da participante C1- IFB expressa essa perspectiva, ao afirmar: *[o uso das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas] vai permitir que esse aluno tenha uma familiaridade maior com que a gente está ensinando, vai permitir que a gente alcance melhor os objetivos que a gente tem com certas práticas, por meio de uma tecnologia ou não .*

Ao compreender a tecnologia como um meio que contribui para a construção do conhecimento, e não como um fim em si mesma, o docente reconhece seu papel mediador no processo educativo. Tal posicionamento dialoga com a concepção crítica de educação que

compreende o ensino como prática social intencional, cujos instrumentos, como as tecnologias digitais, precisam estar a serviço da mediação pedagógica, da aproximação entre os saberes escolares e os saberes sociais.

Nessa direção, Saviani (1994, p. 166), com base em uma abordagem pedagógica crítica, aponta que o uso de recursos tecnológicos na educação somente cumpre sua função formativa quando integrado a um projeto pedagógico comprometido com a transformação da realidade. O autor enfatiza que as novas tecnologias podem ser um instrumento de universalização da escola básica, “para a construção de um sistema educacional unificado em correspondência com as exigências da nova era em que estamos ingressando”. No entanto, segundo o autor, “sem um sistema educacional consolidado sobre a base de uma escola elementar comum universalizada, não será possível modernizar o parque produtivo nacional” (Saviani, 1994, p. 166).

Nesse fluxo, a chegada da Inteligência Artificial ao contexto educacional impõe novos desafios à prática docente, exigindo não apenas domínio técnico, mas, sobretudo, postura crítica diante do conhecimento e de sua mediação. Em uma das falas colhidas no questionário, o participante C1- CEMI destaca: *hoje, às vezes, as pessoas perguntam assim: “(nome do participante), você tem medo da Inteligência Artificial?” Eu não tenho. Se você não sabe qual a pergunta que você vai fazer, você não vai ter a resposta que você precisa.*

A resposta evidencia que o enfrentamento das tecnologias não deve se basear no temor, mas na capacidade crítica de interrogar e atribuir sentido ao que se busca. Essa postura remete ao pensamento de Freire (2011b), que critica os modelos educacionais que reduzem os sujeitos à condição de receptores passivos. Para o autor, quanto mais as maiorias são levadas a se adaptar a finalidades impostas por grupos dominantes, mais são impedidas de pensar por si mesmas e de construir seus próprios projetos. A prática pedagógica, nesse modelo, tende a dificultar o exercício do pensamento autêntico e reflexivo.

Freire (2011b) também defende que o educador problematizador deve se colocar, junto aos educandos, como sujeito da investigação, rompendo com a lógica do depósito de saberes. Assim, ensinar e aprender tornam-se atos compartilhados, em que perguntar é um exercício essencial para a construção do conhecimento. Sob essa perspectiva, a IA não substitui o pensamento, mas pode ser integrada de forma crítica ao processo educativo, desde que os sujeitos mantenham sua autonomia e sua capacidade de indagação e criatividade viva.

As falas dos participantes indicam que, embora o discurso sobre a integração entre educação técnica e formação geral esteja presente nos projetos pedagógicos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), sua concretização enfrenta inúmeros entraves práticos e conceituais. A dificuldade de diálogo entre o componente propedêutico e a área técnica,

mencionada pelo participante da pesquisa, expressa o desafio de efetivar um modelo de formação que transcenda a lógica da simples qualificação para o mercado e se volte à formação crítica, cidadã e integral do sujeito. Como relata um dos participantes:

*Há também os atos pedagógicos, da gente compreender essa ideia da integração e da educação profissional, não como aquela educação, digamos assim, mais laboral da formação, de força de trabalho, mas uma educação de compreensão, ou seja, de aquisição de capacidade técnica. Mas isso é integrado a uma formação mais geral, uma formação [...] crítica [...]. Dentro da própria escola, a gente enfrenta esse problema [...] de verdadeiramente ter uma educação integrada [...] (C2 - CEMI).*

Essa reflexão aponta para o que Saviani (2007) caracteriza como o projeto de formação politécnica, que propõe articular a prática com os conhecimentos teóricos como elementos centrais dessa formação. Assim, podemos, a partir dessa ótica, compreender que a educação profissional não deve ser reduzida a uma instrução técnica voltada à inserção produtiva imediata, mas deve ser entendida como parte de um processo educativo mais amplo, voltado à emancipação do sujeito e à transformação da sociedade, por meio do “domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo” (Saviani, 2007, p. 160).

Dessa forma, o relato do participante nos leva à seguinte reflexão: ainda que a integração entre os componentes curriculares esteja prevista nas diretrizes da EPT, ela só se realiza efetivamente quando há um projeto pedagógico coerente com esses princípios e quando os docentes compreendem e assumem esse modelo de forma crítica e colaborativa. Com isso, a fala do Coordenador Pedagógico não apenas denuncia a dificuldade prática da integração entre as áreas, como também reivindica uma formação que respeite a complexidade da educação profissional crítica, comprometida com o desenvolvimento pleno dos sujeitos e com a superação da fragmentação do saber.

#### **4.2.3 Os cuidados com a saúde mental dos professores no pós-pandemia**

O cuidado com a saúde mental e o bem-estar tornou-se ainda mais urgente no período pós-pandemia, reafirmando a interdependência entre a vida pessoal e o desempenho profissional. Para um dos participantes, “hoje vejo a necessidade de maior cuidado pessoal e isto implica em maior cuidado profissional, saúde pessoal implica em ser um melhor profissional” (C2- IFB).

O esgotamento vivenciado pelos docentes durante o ensino remoto evidenciou um dado levantado pela UNESCO, segundo Carmo (2021, p. 169): “o impacto da pandemia na saúde mental das pessoas é extremamente preocupante[...]”. Essa realidade exige acolhimento e

estratégias institucionais de cuidado. Carmo (2021), apoiado em Ferreira (2019) aponta que o adoecimento docente se manifesta em sofrimento, estresse, ansiedade, insônia e cansaço extremo, tornando a saúde mental uma condição para o trabalho educativo. Nesse sentido, Carmo (2021) cita também, fundamentado em Araújo e Carvalho (2009) que entre os problemas docentes mais recorrentes estão os relacionados à saúde mental. Assim, evidencia-se que o autocuidado é condição essencial para um fazer pedagógico de qualidade.

Nesse mesmo sentido, o participante (C1- CEMI) alerta para o fato de que as consequências emocionais do período pandêmico não se encerraram com o retorno presencial, afirmando: *eu consigo ter uma visão de mundo que a gente vai passar por esse processo ainda depressivo, de adoecer mais emocionalmente, em função dessa pandemia. Mesmo daqui dez anos a gente vai estar colhendo rastros dessa pandemia, desse isolamento, dessas confusões todas que nós vivemos.*

Como ressalta Carmo (2021), a crise sanitária produziu um sofrimento psíquico que resultou em adoecimento mental, ansiedade e estresse. Assim, destacamos a urgência de ações institucionais para prevenção e cuidado contínuo, reforçando a necessidade de acolhimento permanente, pois “há uma grande necessidade de acolhimento e atenção às questões de saúde docente, principalmente no que concerne a questões socioemocionais que afetam professores e professoras [...]” (Carmo, 2021, p. 69).

Diante desse cenário de adoecimento emocional prolongado, torna-se essencial reconhecer e valorizar as iniciativas de cuidado que foram instituídas ou fortalecidas no âmbito escolar durante e após a pandemia. Um dos participantes descreve: *hoje, ainda, eles fazem agendamento, então têm várias rodas de conversa, inclusive para a sociedade [...]. Inclusive nós tivemos uma formação junto com o Espaço Olhar - Regional do Gama e a Universidade Brasília. Aqui nós temos duas pessoas formadas dentro da escola nesse programa que é pós-pandêmico (C1- CEMI).* A fala evidencia como a escola, em parceria com outras instituições, tem buscado promover espaços de diálogo e apoio psicossocial, ampliando a rede de proteção emocional para professores, alunos e comunidade.

Essa prática encontra respaldo na perspectiva apresentada por Medeiros (2021), que aponta a importância de políticas institucionais que contemplem não apenas o trabalho pedagógico, mas também o cuidado com os sujeitos que compõem o ambiente escolar. A autora destaca que é necessário compreender a saúde do trabalhador como resultado de um conjunto de políticas públicas, que devem abranger a prevenção, a promoção e o cuidado. Assim, ações como rodas de conversa, formações específicas e parcerias interinstitucionais representam

estratégias concretas para mitigar os impactos emocionais, indo ao encontro das demandas levantadas pelos próprios profissionais.

Contudo, apesar da existência de programas de acolhimento e formações, ainda persiste entre os profissionais certa dificuldade em acessar plenamente as informações sobre esses serviços. Um participante ilustra essa lacuna ao relatar:

*Eu tenho um amigo que hoje ele entrou de atestado, foi ao NAMO [Subsecretaria de Segurança e Saúde no Trabalho] trocar o atestado, [...] e lá eles perceberam que ele estava com o problema que era muito voltado para o trabalho e hoje ele faz o acompanhamento mensal dentro do NAMO, que a gente nunca ouviu falar nisso (C1- CEMI).*

A fala evidencia o desconhecimento sobre recursos institucionais já disponíveis, o que demonstra a necessidade de ampliar estratégias de comunicação e de orientação dentro das escolas. Assim, há um desafio estrutural: fortalecer os canais de informação e articulação entre os órgãos responsáveis e a comunidade escolar, para que as iniciativas de cuidado não se restrinjam ao papel, mas se materializem no cotidiano.

A dificuldade de acesso à informação não se restringe aos programas de acolhimento, mas revela também o distanciamento entre as políticas institucionais e o cotidiano docente. Um participante expressa essa lacuna ao afirmar:

*Só que assim, eu não sei, eu não saberia dizer aqui a ação pontual. Agora mesmo eles encaminharam formações que estão acontecendo, ou sendo promovidas por outros órgãos, sobre assédio, sobre discriminação. A gente sabe que essas práticas aqui, elas são coibidas, elas são desincentivadas. [...] A gente tem mais essa liberdade também de falar, de se opor. Mas assim, uma política direta, eu desconheço, sabe? É que eu não sei mesmo, pode ser que outra pessoa tenha um conhecimento, eu não, não tenho (C1- IFB).*

Essa fala revela como a falta de clareza e de divulgação impede muitos docentes conhecerem as ações e orientações disponíveis para o cuidado com sua saúde emocional dos servidores. Dessa forma, observamos que embora existam diretrizes gerais voltadas à proteção do trabalho docente, ainda há fragilidade no acolhimento e acompanhamento das questões socioemocionais, especialmente quando se trata de traduzir essas políticas em ações práticas e bem comunicadas dentro das escolas. Assim, fica evidente que o fortalecimento de estratégias de informação, escuta e diálogo é condição essencial para que as políticas públicas de cuidado com a saúde mental realmente cheguem a quem mais precisa.

A soma de sobrecargas, a falta de acolhimento estruturado e as incertezas que marcaram a pandemia culminam num sentimento coletivo de esgotamento que ainda se faz presente no retorno presencial. Um participante sintetiza esse legado ao afirmar: *existe um novo aluno, existe um novo professor. Estamos mais cansados, estamos extremamente cansados (C1-*

CEMI). Outra fala complementa essa percepção: *agora eu me sinto mais cansada, falar a verdade. Parece que passou aquele, 'nossa, vamos voltar, aproveitar tudo, tudo' e parece que aquela energia meio que escoou um pouco, né? Mas, foi muito bom (C1- IFB).*

Esse cansaço persistente reflete o acúmulo de demandas e o desgaste físico e mental que se intensificaram no período pandêmico. De acordo com Franco *et al.* (2021), o trabalho docente remoto e presencial se somou a múltiplas atividades domésticas e emocionais, exigindo um dispêndio de energia ainda maior em meio a um cenário de insegurança, ansiedade e excesso de funções, o que contribuiu para que professores definissem sua rotina como exaustiva, cansativa e estressante. Assim, os impactos da pandemia não cessam com o retorno às salas de aula: permanecem como desafios urgentes para a construção de condições de trabalho mais saudáveis, que considerem a dignidade e o bem-estar de quem educa.

#### 4.3.4 Os legados da pandemia para o ser-professor e o fazer pedagógico hodierno

As experiências vivenciadas pelas instituições escolares durante a pandemia provocaram não apenas um reposicionamento emergencial frente à suspensão das aulas presenciais, mas também a incorporação de novos hábitos, tecnologias e práticas de gestão que passaram a compor o cotidiano da escola após o período crítico. Os participantes da pesquisa apontam que determinados aprendizados adquiridos no ensino remoto foram mantidos, contribuindo para uma organização mais eficiente, uma comunicação mais ágil e uma escola mais aberta ao diálogo. Um dos participantes destaca que:

*E no final das contas, na verdade, muita coisa pode ser aproveitada. Muitas tecnologias que utilizávamos (os coordenadores), continuamos utilizando, a gente ficou mais inteirado dessas tecnologias, desses recursos [...] os professores também, muitos trouxeram o aprendizado da pandemia [...]. Então, houve um avanço no sentido do uso de tecnologias, da educação digital, embora alguns percalços tenham acontecido [...]. Mas, de maneira geral, estamos mais informatizados, comunicação mais rápida, algumas experiências pedagógicas também foram mantidas [...]. Hoje é uma escola que ela é mais dialogal [...]. Os problemas que aparecem, a gente tende a tentar resolver juntos, e isso, na verdade, foi construído durante a pandemia. [...] E uma das boas heranças [...] na minha opinião, da pandemia foi a extinção do processo de prova (para o ingresso dos estudantes na instituição), que não deve mais ser retornado. Então, de uma parte de 2020 para cá, a gente passou a ter sorteio [...] é um processo mais justo, um processo mais condizente (C2 - CEMI).*

Outro participante complementa:

*Conseguimos trazer alguns aprendizados [...]. Um aprendizado das próprias ferramentas, [...]. Alguns professores antes da pandemia já utilizavam algumas das ferramentas, outros passaram a utilizar. Os que já utilizavam para troca de experiências ali durante [a pandemia], passaram a utilizar melhor, aperfeiçoaram o uso. Nós próprios da coordenação, da direção, também internalizamos algumas ferramentas no planejamento da escola, ata digital, calendário digital, o que dinamizou o processo aqui da escola, o processo de*

*comunicação com os professores, o processo de coordenação pedagógica, e também o diálogo com os alunos. A pandemia, o processo remoto exigiu uma troca de ideias mais constantes com os alunos, que foi um hábito, um mecanismo. A gente acabou por manter e mantemos até hoje (C2 - CEMI).*

E um segundo participante observa: *o aprendizado maior foi esse, né, de conseguir sintetizar conteúdos em tempos menores e de disponibilizar muita coisa que tem pronta hoje (C2 - IFB).*

As falas revelam que, embora o período pandêmico tenha sido desafiador, ele também possibilitou o desenvolvimento de habilidades técnicas, a melhoria de processos organizacionais e a consolidação de práticas mais colaborativas no ambiente escolar. A continuidade de experiências pedagógicas e administrativas mediadas por tecnologias digitais aponta para um processo de apropriação crítica por parte das equipes gestoras e docentes.

Mais do que respostas emergenciais, as experiências vividas pelas escolas durante a pandemia levaram a mudanças que reconfiguraram a própria noção de presença, espaço e interação no cotidiano escolar. No retorno às atividades presenciais, algumas estruturas físicas e digitais permaneceram como suporte das novas formas de organizar o trabalho pedagógico e institucional.

As falas dos participantes indicam que, além da incorporação de tecnologias, houve também reformulações na infraestrutura que permitiram a continuidade de práticas anteriormente inviáveis. Um dos participantes relata: *eu acho que essa coisa do presente, do estar presente, foi a maior dificuldade. É uma coisa que hoje a gente usa muito, mas que hoje, mesmo fazendo as reuniões online e tal, a gente já tem uma estrutura (C2 - IFB).* E acrescenta: *houve investimento, por exemplo, hoje a gente tem uma internet melhor no campus (C2 - IFB).*

As falas revelam que a presença, entendida aqui tanto como presença física quanto como conexão e vínculo, foi resignificada no contexto educacional. A manutenção de reuniões online, ferramentas digitais de gestão e comunicação mediada por tecnologia depende, fundamentalmente, de condições materiais adequadas. A melhora na qualidade da internet e a disponibilização de estrutura são reconhecidas pelos sujeitos como aspectos que não apenas facilitaram o trabalho, mas o tornaram possível em sua forma contemporânea.

Saviani e Galvão (2021) demonstram que a infraestrutura escolar é parte constitutiva da qualidade do processo educativo, e não um aspecto acessório. Nesse sentido, a educação escolar exige, para sua efetivação, condições objetivas que a sustentem materialmente, pois, sem elas, qualquer proposta metodológica ou intenção pedagógica se esvazia. No caso das instituições públicas, isso significa reconhecer que a democratização do acesso ao conhecimento passa, também, pela democratização do acesso à infraestrutura.

Portanto, não se trata apenas de manter estruturas tecnológicas como herança da pandemia, mas de compreender que essas condições materiais configuram o mínimo necessário para garantir o direito à educação. Quando essas condições são atendidas, é possível consolidar práticas que favoreçam o planejamento coletivo, o fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade, e o reconhecimento do trabalho docente como tarefa articulada entre intencionalidade pedagógica e suporte institucional.

Seguindo o mesmo campo, os relatos dos participantes também apontam para o fortalecimento de ações institucionais voltadas ao acompanhamento dos estudantes, especialmente no que diz respeito ao cuidado com a saúde mental e ao acesso aos recursos necessários para acompanhar as atividades escolares. Com isso, um dos participantes relata:

*Eu acho que os alunos receberam mais (apoio quanto aos cuidados com a saúde mental), porque aí havia uma ação de ir atrás, de conversar, de orientar para encaminhar para psicóloga, para entender o que estava acontecendo, porque o aluno estava dando conta. E hoje, eu acho que funciona dessa mesma maneira (C1 - IFB).*

O participante destaca, ainda:

*E sempre quando não há (acesso à internet), como tem um apoio aqui, um apoio estudantil, eles levantam essas informações, acabam apoiando ali para que o aluno adquira o aparelho e tenha acesso, sabe? Eu acho que isso foi um ganho da pandemia mesmo, de garantir que os estudantes tenham os recursos necessários para que eles acompanhem aqui no instituto (C1 - IFB).*

As falas reforçam que, além da estrutura física e tecnológica, o contexto escolar passou a incorporar, de forma mais explícita, dimensões subjetivas e sociais da permanência. O acompanhamento psicológico e o apoio à inclusão digital são práticas que reconhecem o estudante como sujeito integral, cujas necessidades vão além da sala de aula e cujas condições de permanência exigem sensibilidade institucional.

As percepções sobre o que permanece e o que se transforma no cenário pós-pandêmico também envolvem uma reflexão sobre o sentido da presença e da convivência no processo educativo. A experiência do ensino remoto, ainda que necessária, evidenciou limites pedagógicos e afetivos que reafirmaram a importância do vínculo humano como dimensão essencial da aprendizagem. Um dos participantes afirma:

*Eu acho que a pandemia nos trouxe alguma segurança que a gente já estava perdendo, que era aquele medo de achar que tudo ia virar EaD. E nós descobrimos que as relações humanas, elas são indispensáveis no processo de aprendizagem. Então, no pós-pandemia que a gente vê isso (C1 - CEMI).*

A fala revela uma compreensão crítica sobre a ilusão da virtualização total da educação. Embora as tecnologias tenham cumprido papel fundamental no período emergencial, a convivência e o encontro entre sujeitos permanecem como elementos centrais do processo educativo. A reafirmação da importância das relações humanas no ensino é um posicionamento que resiste à lógica tecnicista que, ao longo dos anos, buscou reduzir o ato educativo a transmissões automatizadas e despersonalizadas. Tal reflexão nos conduz a Freire (2011b), nos levando a compreender o diálogo enquanto encontro dos homens, no anseio por mudança social e significação dos sujeitos.

No conjunto das reflexões apresentadas pelos participantes da pesquisa, também emergem inquietações de ordem ética e social, que transcendem o espaço físico da escola e interpelam o papel da educação na formação crítica dos sujeitos. As marcas deixadas pela pandemia provocam questionamentos sobre a capacidade da sociedade de elaborar coletivamente os acontecimentos vividos e de traduzir essa experiência em aprendizagem histórica e humana. Um dos participantes afirma:

*Eu ainda me questiono: como é que a gente não aprendeu nada? Então se uma nova virose vir aí, a gente vai continuar duvidando das viroses, vai continuar questionando a ciência. [...] Então no pós-pandemia eu fico muito pensando nisso: o que que nós aprendemos enquanto ser humano, enquanto sociedade? (C1 - CEMI).*

A reflexão do participante expressa uma frustração com o aparente esvaziamento das possibilidades de aprendizagem coletiva diante de uma experiência extrema como a pandemia. Questiona-se não apenas o papel da ciência e a sua negação, mas sobretudo a ausência de uma postura crítica e ética por parte da sociedade diante de uma crise sanitária global. Sousa e Araújo (2021, p. 55) trazem relato semelhante quando uma professora participante expõe: “Não só a pandemia, mas o momento político que vivemos no nosso país, fez-me refletir o quanto as pessoas precisam se educar e evoluir”. Essas inquietações reafirmam a função social da escola como espaço privilegiado para o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo, da solidariedade e da consciência histórica.

Encerrando o conjunto de reflexões deste bloco, uma das falas evidencia como a pandemia foi, além de uma crise sanitária e social, uma vivência marcante que atravessou subjetivamente os professores, mobilizando afetos, vínculos e um senso de fortalecimento diante da adversidade. A experiência docente, nesse contexto, revela-se como prática profundamente humana, marcada não apenas pelo ensino de conteúdos, mas pela construção de relações significativas em tempos de incerteza. Nesse contexto, o participante compartilha:

*Eu diria que eu me humanizei mais, e ao mesmo tempo, eu me sinto mais forte, sabe? Que a pandemia foi uma experiência dura, difícil, mas que foi também um aprendizado, pelo menos para mim. Eu me tornei muito amiga, assim, dos meus alunos que passaram comigo durante a pandemia. Parece que foi um momento que a gente teve que criar vínculos, sabe? [...] a principal lição que eu tenho hoje de vida é que a gente tem que buscar na gente, nos outros, nessa força, para enfrentar com serenidade esses desafios, porque não dá para se desesperar, né? (C1 - IFB).*

A fala demonstra uma percepção da docência para além do exercício técnico ou intelectual: ela é vivida como um espaço de encontro, acolhimento e resistência. A criação de vínculos entre professora e estudantes, em um momento marcado por instabilidade e isolamento, mostra o quanto a dimensão humana da educação foi central para sustentar o processo pedagógico. O participante se reconhece como parte afetiva da experiência coletiva, o que evidencia uma compreensão ampliada do que significa ensinar e aprender em tempos de crise.

Diante dessas narrativas, nos reportamos como desfecho desta categoria, a Freire (2011b, p. 16) quando este cita que “humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres conscientes e inconclusos”. Assim, ainda que as condições historicamente marcadas pela ideologia dominante insistam em nos silenciar, a cada desafio enfrentado, enquanto educadores, enquanto seres históricos, seguiremos na luta pela transformação social, tendo a educação como força motriz nesse processo ético e político.

## **5- PRODUTO EDUCACIONAL**

Nesta seção, são apresentados os aspectos relevantes à discussão acerca dos aspectos decorrentes do Produto Educacional e que possibilitaram a expansão da temática. Em seguida, são abordadas as avaliações desse recurso didático.

### **5.1 Roda de Conversa Acadêmica: aplicação do Produto Educacional**

Após a construção do documentário “Memórias e Vozes: desafios e mediações no contexto educacional pandêmico da EPT”, os participantes foram convidados a apreciarem o Produto Educacional e a dialogarem em torno da temática abordada e de outras considerações pertinentes, por meio da Roda de Conversa Acadêmica.

O tema da atividade foi “Diálogos e reflexões pertinentes às implicações da pandemia da covid-19 para a educação contemporânea: resistência às contradições do neoliberalismo no uso das tecnologias digitais e seus impactos ao trabalho docente”.

A roda de conversa teve como objetivo geral compreender, a partir da apreciação e avaliação do documentário e do diálogo estabelecido entre os pares, a realidade do contexto educacional das duas instituições pesquisadas a respeito dos desafios emergentes do uso das tecnologias digitais na pandemia do covid-19 e suas implicações ao fazer pedagógico hodierno da Educação Profissional e Tecnológica.

Os seguintes objetivos específicos nortearam a atividade para o alcance do objetivo geral: a) apreciar o documentário construído com a participação dos coordenadores pedagógicos das duas instituições públicas de ensino ofertantes da EPT no Gama; b) dialogar com os pares, a partir de perguntas norteadoras acerca do tema abordado no documentário e de questões pertinentes à melhoria das condições para ao fazer pedagógico contemporâneo e; c) avaliar o documentário, por meio do formulário Google Forms.

O público-alvo da atividade foram os participantes da pesquisa (Coordenadores pedagógicos das duas instituições pesquisadas, pesquisadora e orientador). No entanto, houve também a participação de um representante da gestão da instituição acolhedora, o qual foi identificado como G1- CEMI, sendo G1- Gestor 1.

O encontro foi iniciado com a acolhida aos participantes. Em seguida, a pesquisadora apresentou a atividade (tema e objetivos da roda de conversa). Após este momento, os participantes apreciam o documentário: “Memórias e Vozes: desafios e mediações no contexto educacional pandêmico da EPT”.

Na sequência, a roda de conversa foi iniciada com uma breve contextualização tecida pela pesquisadora, acerca da pesquisa desenvolvida. Foram elencadas algumas considerações

abordadas no documentário e na coleta das respostas dos questionários, as quais nortearam a análise e discussão dos dados. Posteriormente, foram apresentadas as perguntas norteadoras da roda de conversa, as quais foram geradas a partir da análise do documentário, com o intuito de ampliar o debate a respeito dos desafios presentes na educação contemporânea, apontados nas vozes dos participantes da pesquisa:

1. De que maneira vocês têm percebido o recrudescimento da Inteligência Artificial nas suas práticas educativas? Quais são os principais desafios e as oportunidades dessa ferramenta para o fazer pedagógico?

2. Qual a visão que vocês têm acerca da atuação do SINPRO e do SINASEFE na luta por melhorias para o contexto atual, visto que a pandemia trouxe à tona as mazelas que a educação enfrenta historicamente?

3. A partir das experiências vivenciadas no contexto pandêmico, caso haja a necessidade de uma nova suspensão das aulas presenciais, vocês consideram que a rede pública de ensino está preparada para realizar o ensino remoto? Se não, o que falta para essa preparação?

Seguidamente, houve a avaliação do documentário, por meio do Formulário *Google Forms* e, após isso, a avaliação da atividade, em que os objetivos da roda de conversa foram avaliados por meio do *feedback* dos participantes acerca da atividade e da observação dos mediadores nos momentos de trocas e experiências, com a seguinte pergunta: como vocês avaliam a atividade realizada hoje por este grupo e de que forma ela contribuiu para o desenvolvimento profissional de vocês?

A partir da análise das falas dos participantes da atividade, foi possível extrair algumas ponderações. A primeira pergunta, a respeito do recrudescimento da Inteligência Artificial, gerou um amplo debate em que todos os participantes emitiram suas opiniões, com uma visão tanto positiva, quanto negativa do uso da ferramenta tecnológica. O participante C2- IFB fez o seguinte comentário:

*Vejo muito da Inteligência fazer pela gente. Então, pensando principalmente no aluno, o aluno tem se utilizado muito da ferramenta para fazer aquilo que ele não quer se esforçar para fazer. Então, a gente tem enfrentado muito esse problema, assim, daqueles trabalhos prontos, que o aluno não investigou e a Inteligência fez. E eu acho que a cada dia está ficando mais difícil da gente detectar isso, porque as Inteligências estão melhorando a sua qualidade e a gente tem enfrentado isso. Volta e meia a gente tem enfrentado alguns problemas na escola que vem, assim, um aluno reclamando que teve um esforço danado, que fez um trabalho e foi mal avaliado e o outro usou a Inteligência Artificial e o professor avaliou bem. Só que para o professor fica meio difícil de detectar até que ponto foi utilizado a Inteligência ou não (C2- IFB).*

No relato do coordenador pedagógico, percebe-se três questões importantes enfrentado pelos professores nas práticas educativas atuais: 1) a tendência do uso da IA como uma forma

de minimizar a necessidade do esforço intelectual na realização das atividades; b) os professores estão enfrentando um grande desafio para conseguirem detectar se os trabalhos entregues pelos estudantes foram produzidos com autoria ou se foram gerados pela IA e, conseqüentemente; c) a dificuldade dos professores de avaliar, com justiça e equidade, as tarefas acadêmicas.

Nessa perspectiva, a pesquisadora questionou se essa problemática perpassa pela falta de formação adequada aos professores, para que possam identificar o uso dessas Inteligências nos trabalhos dos estudantes, ao passo que os participantes C2- IFB e C2- CEMI consideraram ser uma questão que nenhuma formação será suficiente para o professor detectar esse uso da ferramenta nos trabalhos estudantis.

Diante dessas evidências, é possível traçar um paralelo às contribuições de Charlot (2013), o qual, ao discorrer a respeito das contradições econômicas, sociais e culturais enfrentadas pela escola e pelos professores, menciona que há o debate em torno do acesso à escola e o aporte do ensino para a modernização do país, mas que não se discute sobre as contradições existentes dentro da escola. O autor ressalta, ainda, o rápido desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação, com novos espaços que fogem do controle da escola e da família, considerando as conseqüências que essas transformações têm sobre a profissão docente, a qual mostra-se, conseqüentemente, desestabilizada.

Com referência às dificuldades dos professores quanto à avaliação das atividades dos estudantes, no relato do professor C2- IFB acerca do descontentamento de um estudante que foi mal avaliado, recorre-se ao valor que a escola ainda atribui ao resultado. Tal prática leva os discentes a buscarem meios de alcançarem uma boa avaliação, ainda que para isso se utilizem de meios como a IA. Nesse sentido, Charlot (2013) aponta que, diante da pressão exercida pela obtenção de boas notas, mais os estudantes buscam formas de sobrevivência, como tentar manipular os professores, seja colando, o que inclui o plágio ou cópia de outras produções, ou adotando outros meios. O autor segue considerando que isso não significa que os estudantes sejam idiotas ou não gostem de refletir, mas que tentam sobreviver em um espaço que os inserem em circunstâncias de contradições aos objetivos da promoção do espírito crítico e da autonomia.

Ao refletir sobre as limitações mencionadas por seus pares, o participante G1- CEMI trouxe uma abordagem interessante, no sentido da necessidade de se utilizar a ferramenta como aliada ao processo de ensino e aprendizagem. Visto que o uso da IA é uma realidade nas práticas educativas, o que o participante propõe é o desenvolvimento do poder de análise e reflexão dos estudantes, incentivando-os a fazer a comparação das respostas obtidas em diferentes IAs para uma mesma questão, por exemplo.

Ainda nessa direção, o mesmo participante levantou a questão referente à necessidade do estudante saber fazer a pergunta à ferramenta: *então, assim, a pergunta, ensinar o aluno a perguntar precisa ser também ensinado. São coisas desse tipo que a gente vai ter que caminhar, porque é batalha perdida falar que o aluno não vai usar.* Nessa abordagem, reafirma-se a importância da formação dos professores para o desenvolvimento do pensamento dos estudantes, relativo ao uso dos recursos tecnológicos enquanto ferramentas úteis ao processo educativo.

Essa formação perpassa pela construção do conhecimento sobre a ferramenta (IA), de modo que o professor conduza o estudante a explorar os benefícios que as novas tecnologias oferecem, por meio do pensamento crítico, autônomo e questionador. Nessa direção, Charlot (2013) considera que:

Ensinar é, ao mesmo tempo, mobilizar a atividade dos alunos para que construam saberes e transmitir-lhes um patrimônio de saberes sistematizados legado pelas gerações anteriores. Conforme os aportes de Bachelard, o mais importante é entender que a aprendizagem nasce do questionamento e leva a sistemas constituídos. É essa viagem intelectual que importa. Ela implica que o docente não seja apenas professor de conteúdos, isto é, de respostas, mas também, e em primeiro lugar, professor de questionamento. Quanto aos alunos, às vezes, andarão sozinhos, com discreto acompanhamento da professora e, outras vezes, caminharão com a professora de mãos dadas. O mais importante é que saibam de onde vêm, por que andam e, ainda, que cheguem a algum lugar para o qual valha a pena ter feito a viagem (Charlot, 2013, p. 53).

No entanto, a partir das falas dos participantes, percebe-se que as duas redes públicas de ensino pesquisadas ainda não se apropriaram de meios efetivos para a oferta de cursos acerca das tecnologias de Inteligências Artificiais, mais especificamente, tornando a abordagem dos docentes incipiente na práxis pedagógica. A esse respeito, a participante C1- IFB teceu o seguinte comentário: *eu, particularmente, não fiz nenhuma formação sobre IA, quero fazer.* Ao serem questionados pela pesquisadora sobre a oferta das redes de cursos sobre IA, os participantes das duas instituições de ensino informaram que não há, tendo os participantes do CEMI apontado que há formações oferecidas externas à SEEDF, como AVAMEC e SEBRAE.

Ao citar que faz o uso da IA nas suas práticas cotidianas, o participante G1- CEMI resgatou a fala do participante C2- IFB a respeito da proibição do uso de celular no ambiente escolar. Ambos participantes consideram o celular uma ferramenta útil no cotidiano da sala de aula, quando bem utilizado pelo estudante, e não como uma ferramenta de distração. O participante G1- CEMI fez a seguinte citação: *a gente precisa, realmente, saber utilizar de forma positiva e a nosso favor e a favor do estudante, principalmente.*

Após a consideração acima e a análise dos discursos dos seus pares em torno do uso da IA no processo de ensino e aprendizagem, o participante C1- IFB externalizou sua preocupação quanto à disseminação da utilização desse recurso tecnológico no ambiente escolar:

*Olha, eu fico preocupada porque no nosso caso, e acho que é o caso de vocês também (CEMI), nós estamos lidando com estudantes muito jovens que estão em processo de formação. Então, a minha preocupação, por exemplo, eu sou professora de Português, eu hoje, minha relação pedagógica com a IA é de coibir, para falar a verdade. Eu tento coibir o máximo que eu posso. [...] A minha preocupação principal é essa, de estar em um contexto de formação mesmo, e a gente sabe que formação é importante. Ele (estudante) pode fazer isso (uso de IA), mas será que ele vai ter essa oportunidade em um vestibular, numa experiência de trabalho? A gente sabe que no trabalho, dependendo da situação, ele vai usar também, muito. Mas, para ele entrar, será que ele vai poder usar? Então ele tem que aprender a usar a IA e aprender a se virar sem a IA (C1- IFB).*

O participante menciona a sua preocupação quanto à capacidade dos estudantes em desenvolverem a produção de textos, visto que, segundo ele, não tem como garantir que o texto que é elaborado como tarefa de casa não foi gerado pela IA. Como estratégia, busca trabalhar a escrita de textos em sala de aula, conforme cita: *antigamente eu conseguia fazer uma atividade de produção de texto para casa, hoje eu já não faço. É um tempo a mais que eu gasto da minha aula, porque eu preciso garantir que esse aluno produza um texto em sala, que ele tente.*

Observa-se que a narrativa acima é repleta de significado e atravessa questões relevantes às práxis na EPT. Para além do receio quanto ao uso da IA pelos estudantes para a produção de textos, no tocante à linha explícita pelos outros participantes, o coordenador em tela traz consigo o cuidado e a responsabilidade em desenvolver nos discentes o pensamento crítico, a autonomia, a criatividade, o poder de comunicação, por meio da escrita, mitigando a dependência de tecnologias de Inteligência Artificial, o que se torna um diferencial na atuação desse estudante, futuramente, no mundo do trabalho.

Para isso, o participante opta por acompanhar em sala de aula as produções, no intuito de garantir que os textos sejam produzidos pelo próprio discente e, assim, possibilitar que este trilhe o caminho do saber que o conduz ao poder de criação. Nesse viés, diante de um sistema educacional que reforça as desigualdades de oportunidades de ascensão social, o professor exerce papel fundamental na formação dos sujeitos.

Essa perspectiva dialoga com Freire (2011b, p. 83), ao considerarmos as novas tecnologias, a exemplo das IAs, como propiciadoras de uma educação bancária, no sentido de que esta “anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade” e de que essas ferramentas acabam por, também, satisfazerem aos interesses dos opressores. Sob essa ótica, ao permitir que o uso da IA esteja presente no processo de ensino e aprendizagem, sem que haja a formação do pensamento crítico dos estudantes a

respeito desse recurso, o educador acaba por contribuir para o esvaziamento da formação intelectual crítica e reflexiva, intensificando a ilusão em torno dos benefícios das máquinas para a educação contemporânea. A partir desse ponto de vista, podemos recorrer ao pensamento de Freire (2011b), quando este cita que:

A educação como prática da dominação, que vem sendo objeto desta crítica, mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretende, em seu marco ideológico (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam), é indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão (Freire, 2011b, p. 92).

Face a essa realidade, a mediação do professor é crucial no processo de ensino e aprendizagem. Os participantes C1- IFB e C2- IFB demonstram, por meio dos relatos abaixo, que o conhecimento sistematizado precisa ser viabilizado ao educando e que, enquanto profissional, já o apreendeu, reforçando o entendimento da educação como mediação da prática social:

*[...] para mim é isso, o que a gente já passou, a gente sabe fazer uma pergunta. Então eu não acho problemático usar uma IA para fazer um texto que eu não quero perder tempo com ele, uma coisa automática ali do dia a dia. Agora, se for para um texto que exija de mim uma consideração mais singular, autoral, eu tenho também que aprender a fazer isso. Eu acho que a gente deixar isso para os estudantes de uma forma descontrolada, é lógico que um jovem não vai ter essa maturidade para lidar com isso. Então nós, professores, precisamos fazer essa mediação muito bem (C1- IFB).*

*E no caso dos adolescentes, das crianças, a gente precisa que eles exercitem essa capacidade mental, as críticas, os questionamentos, e tal. Então, não dá para fazer um uso (da IA) “deixa para lá, deixe eles usarem do jeito que quiserem (C2- IFB).*

*Uma vez eu estava dando uma aula ali e fiquei em dúvida e ao invés de perguntar a uma professora, eu já joguei na IA. Então eu vou analisar para tentar entender, é isso que é o aluno tem que fazer, esse trabalho analítico, e que às vezes não faz (G1- CEMI).*

*Acho que a gente tem uma vantagem em relação aos adolescentes, às crianças que estão vivenciando isso porque a gente tem uma certa formação crítica e pode conversar ou criticar e, às vezes, até resistir, que é muito o que acontece comigo, talvez pela idade, em resistir ao uso. Mas eles usam desenfreadamente sem fazer essa crítica, essa análise (C2- IFB).*

Nessa perspectiva, cabe ao professor, por meio da práxis, e não do “fazer pelo fazer”, possibilitar ao estudante o desvelar das determinações sociais, as quais, historicamente, intensificam a perpetuação dos interesses capitalistas por via da educação, tendo Saviani (2012) explicitado a importância do docente como mediador nesse campo de luta pelo poder:

Eis como a questão do conhecimento e a mediação do professor se põem. Porque o professor, enquanto alguém que, de certo modo, apreendeu as relações sociais de forma sintética, é posto na condição de viabilizar essa apreensão por parte dos alunos, realizando a mediação entre o aluno e o conhecimento que se desenvolveu socialmente (Saviani, 2012, p. 122).

Logo após a discussão sobre o uso da IA nas práticas educativas hodiernas, a pesquisadora iniciou o próximo bloco questionando os participantes sobre a visão deles acerca

da atuação do SINPRO e do SINASEFE na luta por melhorias para o contexto atual, visto que a pandemia trouxe à tona as mazelas que a educação enfrenta historicamente e que afetam, significativamente, as condições de trabalho.

A partir das respostas, pode-se aferir que não há uma atuação efetiva desses representantes das categorias de professores das duas instituições, no que concerne às ações claras e consolidadas para melhorias das condições do trabalho docente, a partir das principais questões levantadas na pesquisa como desafios no contexto pandêmico. A respeito disso, o participante C2- CEMI relatou que o sindicato representante da categoria não aborda na escola, de forma sistemática, as condições de melhoria sobre a formação de professores, melhoria na infraestrutura, cuidados com a saúde dos trabalhadores. As discussões restringem-se, mais precisamente, ao bojo de melhorias salariais, segundo o coordenador citado.

Diante dessa negativa, a análise proposta leva a pistas relevantes para a reflexão acerca do enfraquecimento das relações nodais entre sindicatos e os trabalhadores representados por eles. Embora conste, a exemplo, nos sites das duas redes públicas de ensino pesquisadas ações como defesa da formação de professores da EPT (SINASEFE, 2023) e cuidados com a saúde mental do trabalhador, com oferta de atendimento individual e palestras nas escolas (SINPRO), observa-se que não há uma ampla difusão dessas intervenções aos professores nas instituições de ensino. Posto isso, reportamo-nos à consideração de Antunes (1985) sobre os sindicatos:

Estes constituem um momento fundamental de organização da classe operária contra as usurpações do capital. Mas a luta é limitada na medida em que é uma luta constante pela melhoria salarial e não diretamente contra o sistema capitalista que gera o sistema de salários. A luta sindical é uma luta contra os *efeitos* do capitalismo e não contra as suas causas (Antunes, 1985, p. 41).

Nesse contexto, trazemos as falas do participante G1- CEMI, quando este acredita que *o sindicato tem que lutar é pela categoria mesmo, por aumento salarial, por melhoria de condições de trabalho, por questões de natureza trabalhista. Não diz respeito, exatamente, a questão pedagógica, tipo, ao sindicato fazer uma formação, sabe, isso aí não diz respeito ao sindicato e que essas melhorias devem vir de políticas educacionais do governo, entendeu, políticas educacionais do país* (G1- CEMI). No entanto, ao analisar o relato, nos vemos imersos em um cenário de contradições em que lutar, atualmente, por melhores condições de trabalho sem considerar as melhorias que envolvem o processo de ensino e aprendizagem é contribuir para a degradação social, física e moral dos docentes e, conseqüentemente, para o impacto negativo na qualidade da educação.

Ainda no que tange a temática, os participantes desenvolveram o seguinte diálogo:

*-Eu acho que essa questão das melhorias, das condições, da melhoria da educação e tal, nas suas campanhas (do sindicato). Mas na prática, o foco dele é simplesmente a questão salarial e direitos dos trabalhadores. No caso o nosso é o SINASEFE, e lá também não vejo nenhuma ação, não sei se (nome do participante C1- IFB) identifica (C2- IFB).*

*- Não (C1- IFB).*

*- Não vejo o sindicato conversando com a categoria sobre isso, é só uma coisa genérica, de condições, de uma maneira geral, de saúde mental. Não vem na escola e pergunta: ah, como está a estrutura (C2- CEMI).*

*- É aquela situação assim: ah, se você tiver ganhando melhor, tiver uma condição melhor de trabalho, a sua saúde mental vai ser melhor, a sua atuação docente vai ser melhor, a educação vai ser melhor (C2- IFB).*

*- O que não é, né (C1- IFB).*

*- Não garante, né (C2- IFB).*

Favorável a essa discussão, trazemos à memória que, conforme Antunes (1985, p. 12), no que diz respeito à gênese dos sindicatos, estes se originaram com a finalidade primeira de garantir que os salários não fossem menores que o mínimo para a “manutenção e sobrevivência do trabalhador e sua família”. Dado o panorama educacional atual, é inegável considerarmos ser essencial a luta por melhor remuneração aos professores, em vista da importância e merecimento do trabalho desenvolvido para a formação dos sujeitos. Todavia, o caráter da reivindicação não deve se restringir à dimensão economicista, relegando a segundo plano aspectos como melhoria da infraestrutura (tecnológica, predial) das instituições de ensino, oferta de formação de professores adequada, combate à sobrecarga de trabalho, cuidados com a saúde mental e física dos docentes.

Sob esse ponto de vista- sem desconsiderar, obviamente, a necessidade de haver pautas exclusivas para cada reivindicação em momentos distintos- desvirtuar a luta por melhor remuneração salarial, da luta por melhores condições de trabalho (no enfoque ao processo pedagógico e nos cuidados com a saúde dos professores) pode favorecer o desmonte da educação e os interesses neoliberais. Isto deriva do fato de que é estratégia capitalista oferecer condições mínimas para a oferta da educação às classes menos favorecidas.

Nessa linha, ao deformar o professor, a professora, em virtude das condições precárias a que estão submetidos para a realização do trabalho docente, a formação unilateral dos estudantes da EPT e demais modalidades de ensino para a atuação no mundo do trabalho, torna-se irrealista. Além disso, travar uma luta com foco no aumento salarial, sem expor a necessidade de outras conquistas que são benéficas ao processo de ensino e aprendizagem, podem acarretar a falta de apoio de segmentos da sociedade, principalmente em momentos importantes, como as greves, em que esse suporte tem visibilidade positiva para o êxito do movimento.

Para arrematar as considerações expostas pelos participantes tanto no documentário quanto na roda de conversa, a última pergunta norteadora leva a uma síntese acerca da análise destes participantes a respeito do panorama educacional, desde o período da pandemia da covid-

19 aos dias atuais. Nesse sentido, a pesquisadora indagou se, a partir das experiências vivenciadas no contexto pandêmico, na eventualidade de uma nova suspensão das aulas presenciais, a rede pública de ensino estaria preparada para realizar o ensino remoto e, caso os participantes acreditem que não, o que falta para essa preparação.

Para o cenário atual, o participante G1- CEMI considera que a pandemia deixou um legado, ao emitir a seguinte opinião: *se tem uma coisa que eu vejo que a pandemia trouxe, foi o aprendizado do uso das tecnologias, é assim, uma coisa incrível. Porque a gente estava dentro de um desafio; foi tão bom, quanta coisa a gente aprendeu nesse processo. Igual (nome do participante C1- CEMI) colocou aí (no documentário), hoje a gente compartilha mais arquivos, produz mais coisas coletivamente de forma remota. Coisas que existiam, mas a gente não utilizava.* Com esta narrativa, é possível aferir que o participante entende que, em termos de inserção e utilização dos recursos tecnológicos nas práticas educativas, os professores estão melhor preparados para desenvolver o ensino remoto, caso necessário.

Já o participante C2- IFB considera que *a situação está do mesmo jeito*, ao passo que o participante C2- CEMI acredita que *a nossa secretaria (SEEDF) está pior do que estava antes, mais desorganizada; eu ainda acho que no nosso caso aqui, a secretaria em si, ela está bem despreparada (C2-IFB); então eu acho que se acontecer alguma coisa semelhante ao que aconteceu em 2020, vai ser um pandemônio (C2- CEMI).*

Os testemunhos dos participantes C2- IFB e C2- CEMI ampliam a visão de que as redes públicas de ensino, mesmo diante de situações que apontam as contradições, postergam a tomada de ações urgentes à melhoria da educação. Nessa direção, os relatos intensificam, a afirmação de Costa, Fernandes Silva e Silva (2024, p. 15), quando as autoras acreditam que “a pandemia de covid-19 não é a responsável pelas mazelas da educação pública brasileira porque, na verdade, essas mazelas são históricas. No entanto, serviu para mostrar à sociedade que a educação pública de qualidade se faz com investimentos e com políticas públicas longevas”.

Ao final da atividade, os participantes avaliaram a roda de conversa como um momento propício à discussão dos temas elencados, em torno dos desafios atuais que os professores enfrentam nas suas práticas educativas cotidianas. Consideraram que a atividade pode se estender a debates no interior das instituições de ensino, nos momentos de discussão coletiva, bem como pode ser útil aos projetos realizados com os estudantes para o diálogo em torno das condições do trabalho docente que impactam o processo de ensino e aprendizagem.

## **5.2 Avaliação do Produto Educacional**

A Área de Ensino da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-

CAPES orienta que o Mestrado Profissional (MP) deve garantir a criação de Produto Educacional (PE) que tenha aplicabilidade em contexto real nos espaços formais e não formais de aprendizagem. Dessa forma, espera-se que nos MP os mestrandos possam refletir sobre sua práxis pedagógica, identifiquem problemas e apontem soluções por meio dos PE elaborados em diversos formatos, apoiados nos referenciais teórico-metodológicos da pesquisa, contribuindo, assim, para a compreensão e reflexão da prática e para a área do conhecimento.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia têm seguido as orientações da CAPES e as dissertações e os PE elaborados no Programa de Pós-Graduação – ProfEPT são disponibilizados para consulta pública no Observatório IFES.

Uma questão que tem gerado preocupação e interesse dos teóricos da Área de Ensino, diz respeito aos critérios de avaliação dos PE. Um Grupo de Trabalho de Produto Educacional e Doutorado formado durante o Seminário de Meio Termo, em 2019, propôs a adoção de uma ficha unificada para validação do PE pelas bancas de avaliação de dissertações ou teses. Tal ficha avaliaria os seguintes aspectos: complexidade, impacto, aplicabilidade, acesso, aderência e inovação, conforme aponta Freitas (2021b).

No entanto, o autor acima defende que, embora haja avanço na proposta do GT de Trabalho, ainda há lacunas a serem preenchidas e, uma vez que considera falhas de avaliação dos aspectos relacionados aos conteúdos e às metodologias adotados na elaboração dos PE e que há uma avaliação mais técnica em torno da sua forma e apresentação. Assim, Freitas (2021b) traz a caracterização de um Produto Educacional, fundamentando-se em Pagán (1995): 1) a função didática (finalidade de aprendizagem e metodologias utilizadas para atingir tal fim); 2) conjunto de meios, recursos ou instrumentos usados para a sua materialização.

Segundo Freitas (2021b), o pesquisador espanhol Area Moreira (2010), ao discorrer acerca dos conceitos e das tipologias dos materiais didáticos, considera que todo recurso didático possui três dimensões: semântica (conteúdos, informações e mensagens), sintática (como a mensagem é apresentada) e pragmática (uso do recurso, como e para quê).

De maneira semelhante, Kaplún (2002, 2003) (*apud* Freitas 2021b) constituiu os eixos para análise e construção de mensagens significativas: eixo conceitual (objeto de conhecimento), eixo pedagógico (metodologia de ensino, forma de organização dos conteúdos e os recursos pedagógicos indicados) e o eixo comunicacional (a forma, o veículo escolhido).

Considerando tais aspectos, após a elaboração e aplicação do Produto Educacional, foi disponibilizado o formulário de avaliação do documentário, por meio do *Google Forms*, aos participantes e demais profissionais que possuem vínculo com a Educação Profissional e Tecnológica.

A avaliação foi dividida em 4 partes, as quais compreendem o vínculo do respondente com a educação profissional e a avaliação quanto aos aspectos conceitual, didático e comunicacional do documentário.

Participaram da avaliação 13 pessoas, sendo os participantes da pesquisa e outros sujeitos ligados à Educação Profissional e Tecnológica. Como não eram obrigados a responderem uma questão para prosseguir para a próxima, nem todas as afirmações foram avaliadas por todos os participantes, oscilando entre 12 e 13 respostas, conforme informado nas ilustrações dos gráficos ou no texto.

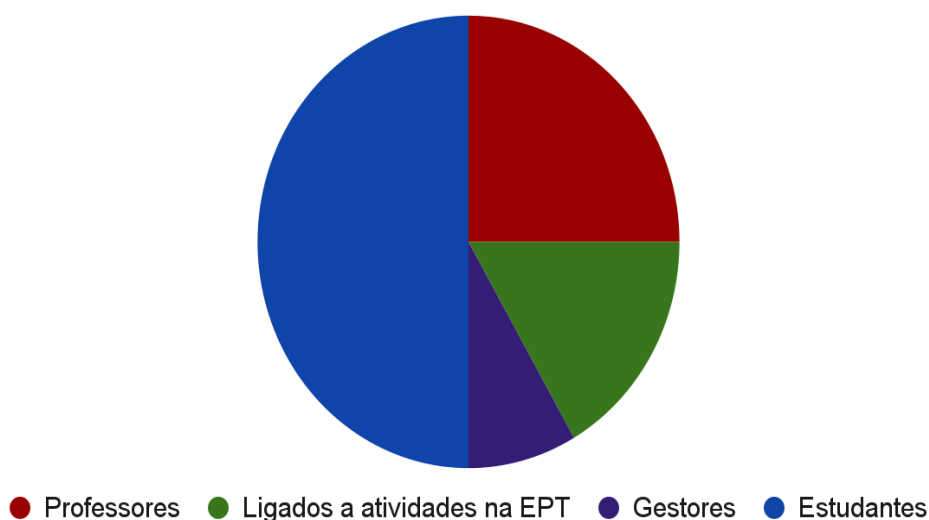
Para as respostas, utilizamos a escala *Likert*, com os conceitos de 1 a 5, com a seguinte legenda: 1- discordo totalmente; 2- discordo parcialmente; 3- neutro ou nem concordo ou nem discordo; 4- concordo parcialmente; 5- concordo totalmente. Dessa forma, apresentaremos, a seguir, os resultados, de acordo com os aspectos elencados.

### 5.2.1 Vínculo dos participantes com a EPT

No intuito de mapearmos o vínculo dos participantes com a EPT, 12 responderam à pergunta, sendo 50% estudantes, 25% professores, 16,7% estão ligados a atividades na EPT e 8,3% são gestores. Dessa forma, percebe-se que a avaliação contou com diferentes perspectivas, conforme a atuação do participante nas práticas relacionadas à EPT, como demonstra a figura 2:

**Figura 2-** Vínculo dos participantes com a Educação Profissional e Tecnológica

Qual seu vínculo com a Educação Profissional e Tecnológica?  
(Total de Respondentes: 12)



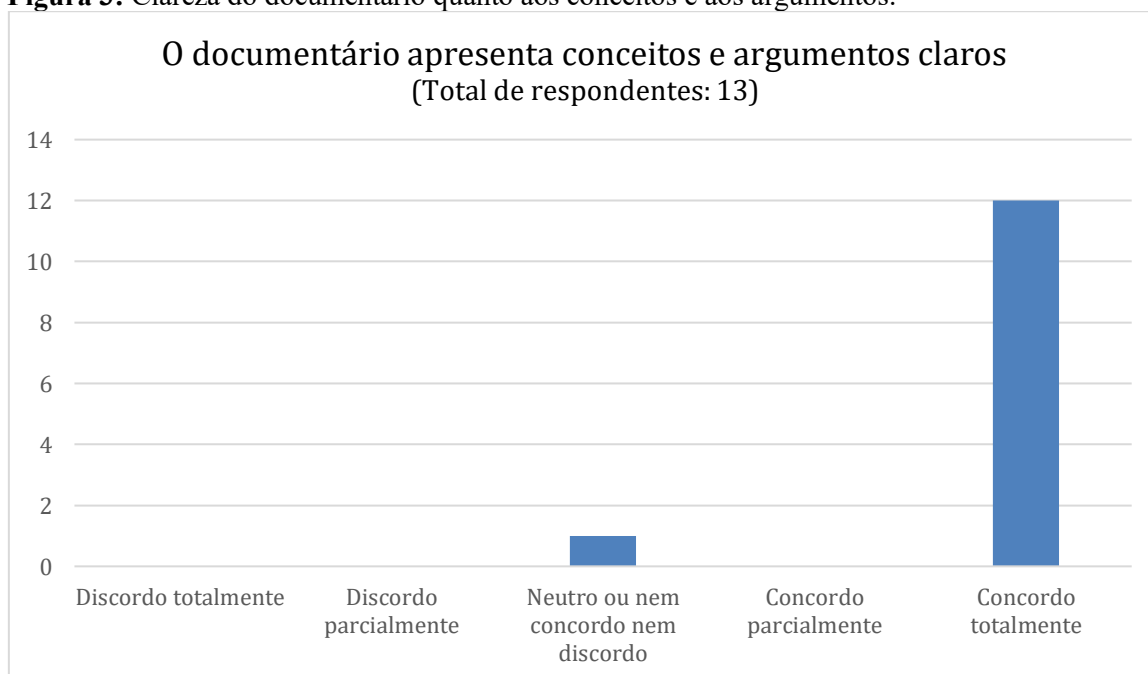
### 5.2.2 Aspecto conceitual

Em conformidade com Mendonça *et al.* (2022), podemos tecer a seguinte consideração a respeito do aspecto conceitual:

A camada conceitual está relacionada com a identificação dos aspectos conceituais e técnico-tecnológicos que favorecem o entendimento do conteúdo do PE pelo público-alvo, de como o produto educacional está constituído e qual o seu propósito. Esta camada provê o público-alvo com informações que explicitam o repertório de conhecimento que são mobilizados no produto educacional para atingir a sua finalidade. É importante destacar que a existência da camada conceitual não exime o público-alvo de possuir conhecimentos prévios no assunto.

Nesse sentido, na afirmação direcionada aos participantes da avaliação quanto à clareza dos conceitos e dos argumentos apresentados no documentário, foi possível inferir que esse critério foi bem atendido, conforme os dados da figura 3:

**Figura 3:** Clareza do documentário quanto aos conceitos e aos argumentos.



Fonte: a autora

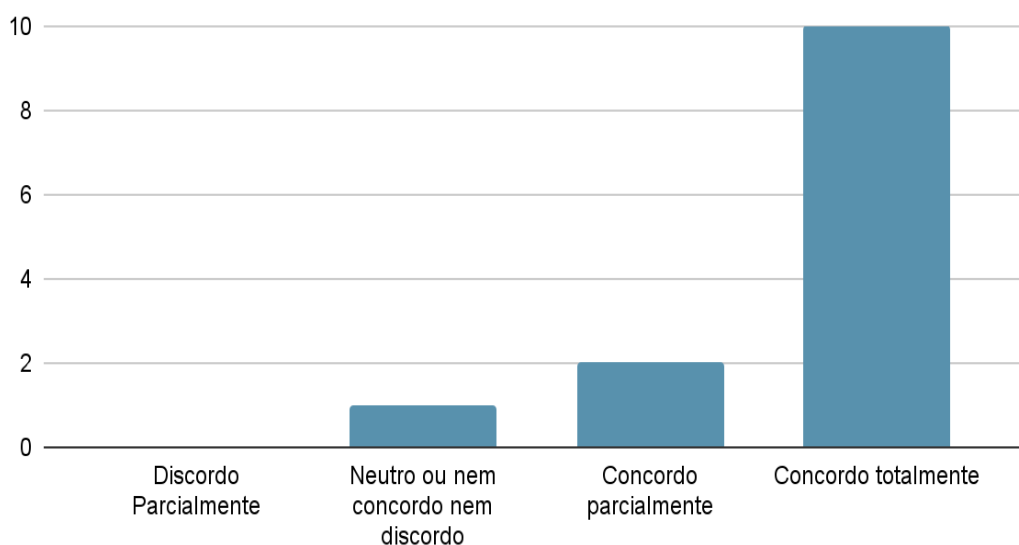
Nesse sentido, consideramos que a clareza da exposição das ideias favoreceu não somente a apropriação crítica do conteúdo abordado no documentário, como também levou o espectador a construir um pensamento reflexivo, estabelecendo uma conexão com a realidade evidenciada e, por vezes, reconhecendo-se nas contradições apontadas e avançando na elaboração de novas sínteses. Assim, ao organizarmos o tema de forma coerente, buscamos com o documentário alcançar a sua função de mediar a construção de novos conhecimentos.

Quanto à avaliação referente ao entendimento da temática abordada, por meio da estruturação das ideias apresentadas, verificamos que a maioria dos participantes considerou que o documentário apresentou as ideias de forma clara e coerente, o que auxiliou a compreensão do tema. A diversidade de respondentes ligados à EPT permitiu constatar que mesmo aqueles sem conhecimento prévio e sistematizado acerca da abordagem, como os estudantes, conseguiram apreender o teor da produção, de acordo com a figura 4:

**Figura 4:** Estruturação das ideias do tema do documentário.

### O documentário estruturou as ideias, facilitando o entendimento da temática abordada

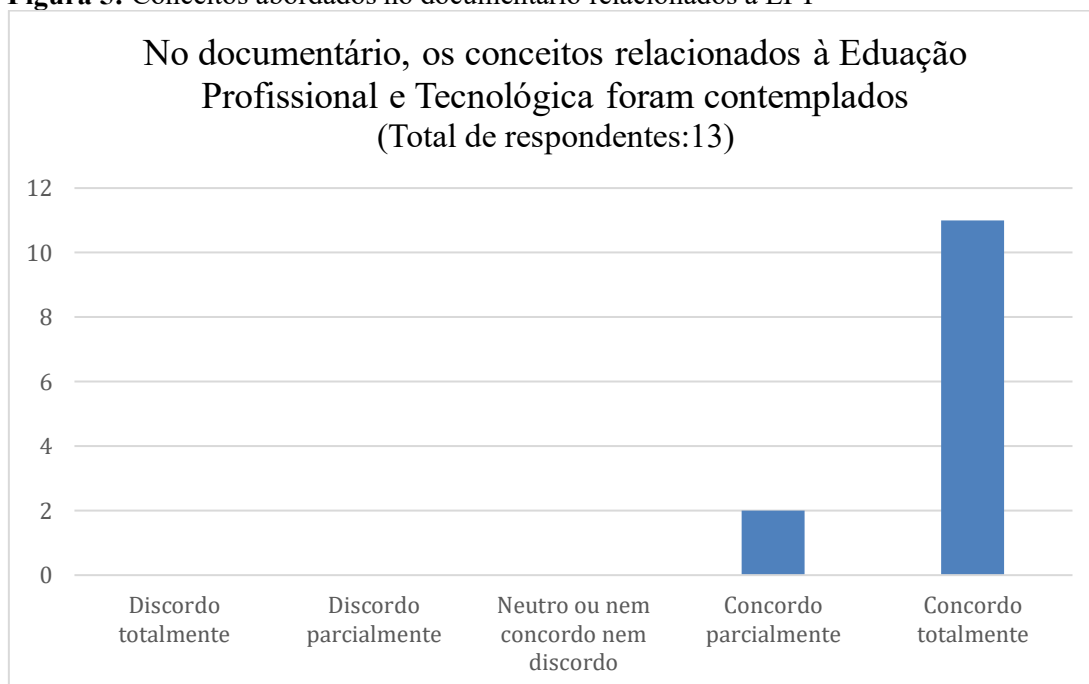
(Total de respondentes: 13)



Fonte: a autora

Dessa forma, observamos que a organização da estrutura do documentário auxiliou a articulação das ideias apresentadas, bem como a identificação das evidências destacadas e dos conceitos abordados. Logo, a estruturação do Produto Educacional favoreceu a apreensão dos sentidos que fundamentaram o fenômeno analisado.

Sobre os conceitos contemplados estarem relacionados à Educação Profissional e Tecnológica, 84,6% dos participantes concordaram totalmente, nos levando a concluir que conceitos-chave da EPT foram abordados de forma adequada, de modo a auxiliar o entendimento da temática, em conformidade com a figura 5:

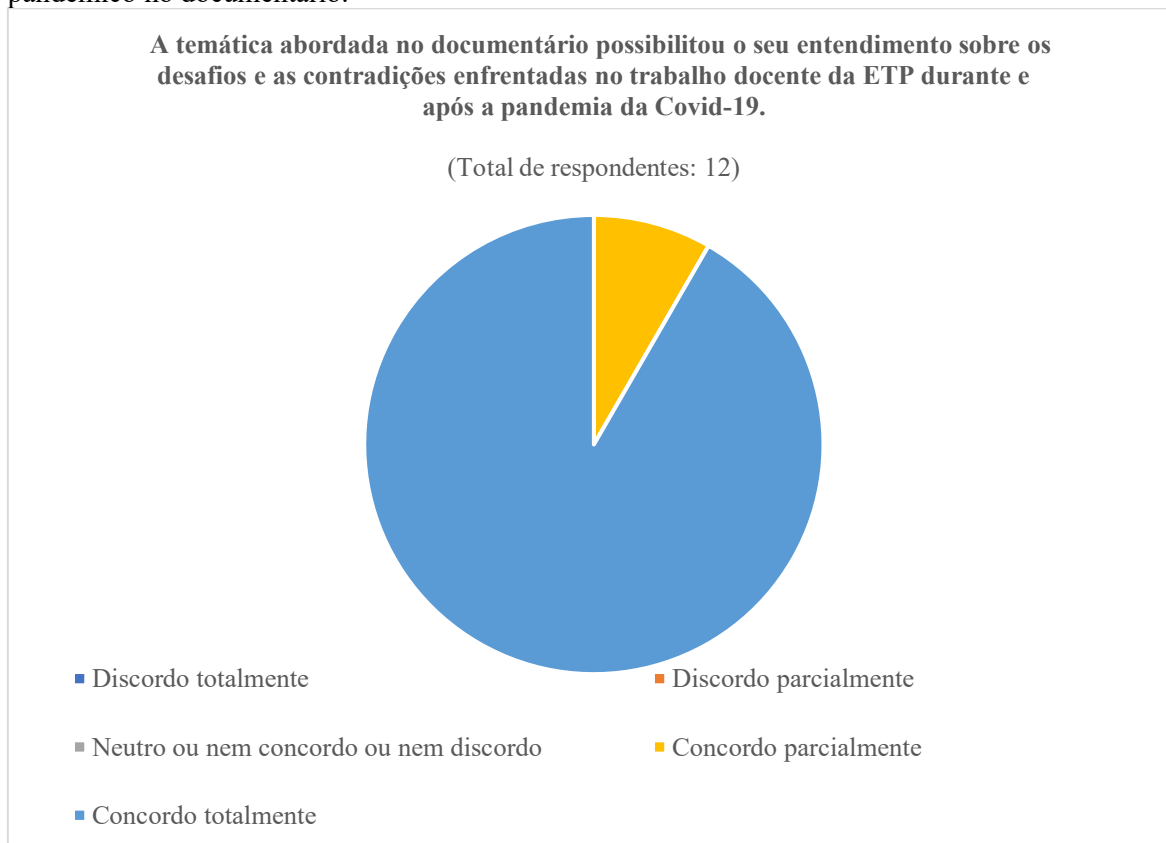
**Figura 5:** Conceitos abordados no documentário relacionados à EPT

Fonte: a autora

Ao apresentarmos os conceitos-chave referentes à EPT, estabelecemos a conexão do assunto diretamente com o objeto da pesquisa, com a realidade evidenciada no campo investigativo. Assim, buscamos fornecer ao espectador as bases conceituais necessárias para a interpretação dos argumentos e conduzi-los à análise subsequente. Com isso, delimitamos o campo de significação do tema, embora a temática se reflète em todas as modalidades de ensino da educação básica e até mesmo no ensino superior, conforme experiência profissional da pesquisadora. Nesse sentido, ao definirmos os conceitos-chave e a contextualização do tema por meio deles, traçamos um caminho que conduziu para a apreensão sistemática e clara do objeto estudado, a citar a abordagem, sob a ótica de Dermeval Saviani acerca da politecnia, trazida por um dos participantes do documentário, a qual permeia a formação dos sujeitos proposta pela EPT

De acordo com a avaliação em torno da afirmação de que a abordagem temática do documentário ter possibilitado o entendimento sobre os desafios e as contradições enfrentadas no trabalho docente da EPT durante a pandemia da covid-19, os participantes demonstraram, em sua maioria, que o documentário permitiu a compreensão das condições materiais que são consideradas desafios para o trabalho docente tanto na pandemia quanto atualmente, conforme o resultado da figura 6:

**Figura 6:** Abordagem dos desafios e contradições enfrentadas no trabalho docente no contexto pandêmico no documentário.



Fonte: a autora

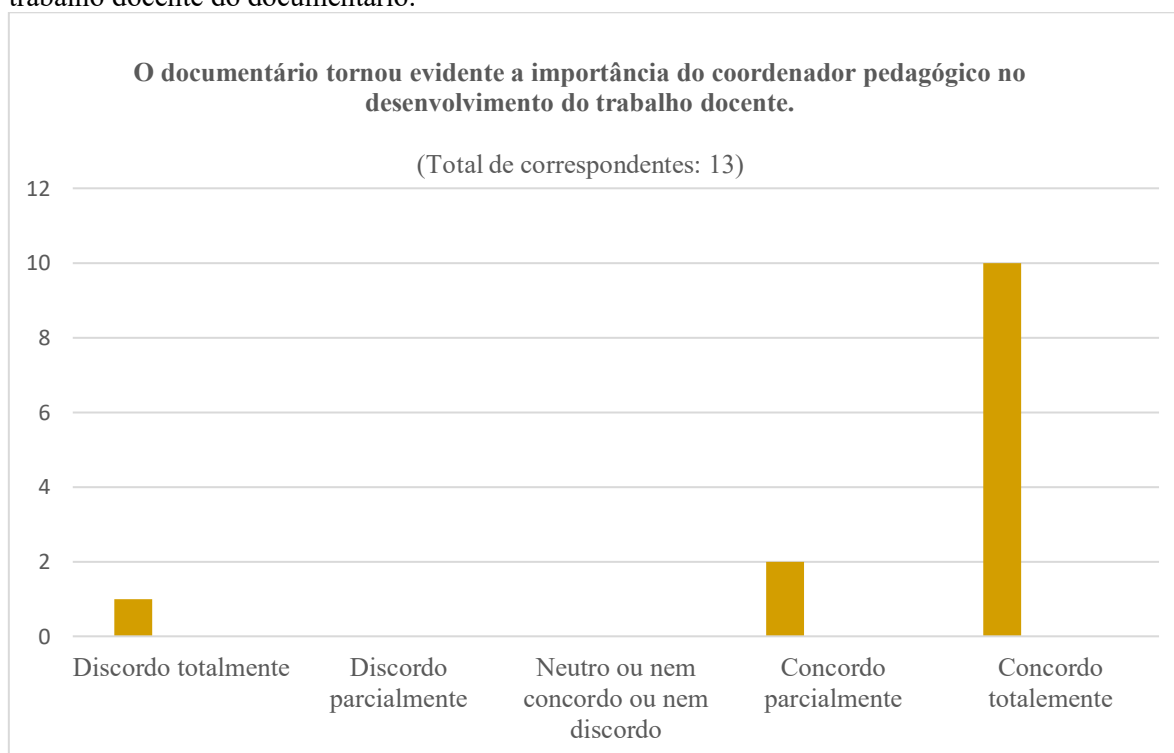
Dessa maneira, um dos objetivos da produção do Produto Educacional foi alcançado, visto que proporcionou ao espectador compreender que a pandemia exigiu estratégias inéditas para a maioria das modalidades de ensino na organização do trabalho pedagógico. Assim, foram evidenciados desafios inerentes à reorganização das ações dos coordenadores pedagógicos e docentes, no geral, como: adoção de novas metodologias, recursos digitais e formas de interação com os estudantes e equipe pedagógica; falta de infraestrutura tecnológica e predial; cuidados com a saúde mental dos docentes; disparidade da desigualdade de acesso dos estudantes aos conhecimentos sistematizados, dentre outros entraves que impactaram significativamente o processo de ensino e aprendizagem e reforçaram a necessidade de políticas públicas que contemplem a melhoria dos diversos aspectos que viabilizem uma educação de qualidade e democrática.

A análise seguinte da avaliação, referente à importância do coordenador pedagógico no desenvolvimento do trabalho docente, nos levou a inferir que a maneira articulada e crítica que construímos o documentário contribuiu para o reconhecimento desse profissional como mediador no desenvolvimento do trabalho pedagógico. A organização do

roteiro que conduziu as narrativas dos participantes proporcionou a evidência da problematização, destacando o papel do coordenador enquanto sujeito que fortalece, direciona e dá sentido ao fazer pedagógico, bem como a complexidade da sua função na contextualização do processo abordado na temática.

Desse modo, o recurso didático atuou como suporte para a compreensão da realidade na qual os coordenadores pedagógicos estão inseridos, levando o espectador a analisar as diversas vertentes das contradições que envolvem o trabalho desses profissionais, sob um viés crítico e reflexivo. Assim, a figura 7 demonstra que a afirmação apresentada para essa análise teve concordância da maioria dos participantes:

**Figura 7:** Compreensão da importância do coordenador pedagógico no desenvolvimento do trabalho docente do documentário.



Fonte: a autora

### 5.2.3 Aspecto didático

A respeito do aspecto didático do recurso educacional, Mendonça *et al.* (2022) trazem a seguinte contribuição:

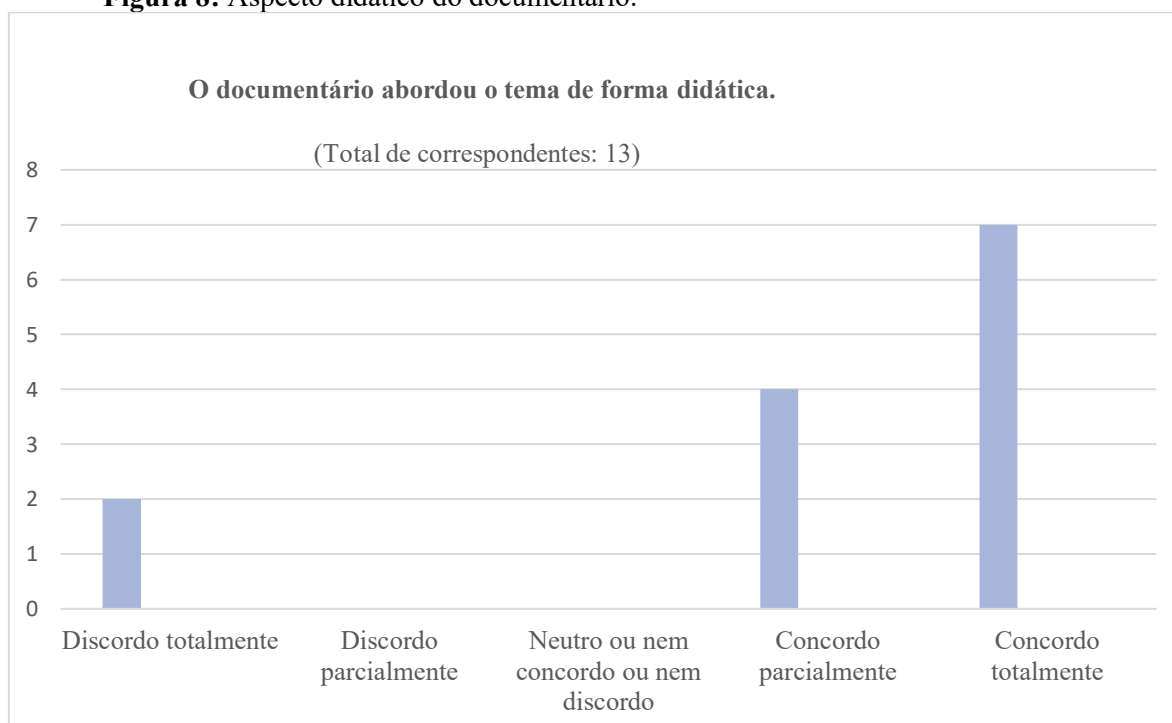
A camada didático-pedagógica proporciona orientação sobre o itinerário formativo ou sobre o percurso de ensino-aprendizagem que deve ser seguido a fim de alcançar o propósito para o qual o produto foi construído. Esta camada proporciona uma articulação sistemática das informações e recursos que devem estar disponíveis no produto, possibilita um caminho para o alcance dos objetivos pretendidos da

aprendizagem ou da formação e potencializa as chances de replicação do produto por terceiros (Mendonça *et al.* 2022, p. 10).

Dando continuidade à análise das avaliações, os resultados obtidos com a afirmação sobre a abordagem do tema ter sido didática evidenciaram que este aspecto foi contemplado, mas que, no entanto, poderia ter sido melhor elaborado. Nesse sentido, entendemos que a apresentação do recurso didático de forma didática é essencial para conduzir o espectador à compreensão da temática abordada, visto que a clareza do documentário, com estrutura lógica e acessível, contribui para o entendimento do teor da produção e a sua finalidade.

Assim, essa organização reduz o risco de interpretações ambíguas e fragmentadas, destacando a intencionalidade do recurso didático na estimulação da análise crítica acerca das narrativas apresentadas e, portanto, não atendo-se somente à forma, mas à sua função mediadora na compreensão da temática proposta. O resultado dessa avaliação está expresso na figura 8, a seguir:

**Figura 8:** Aspecto didático do documentário.



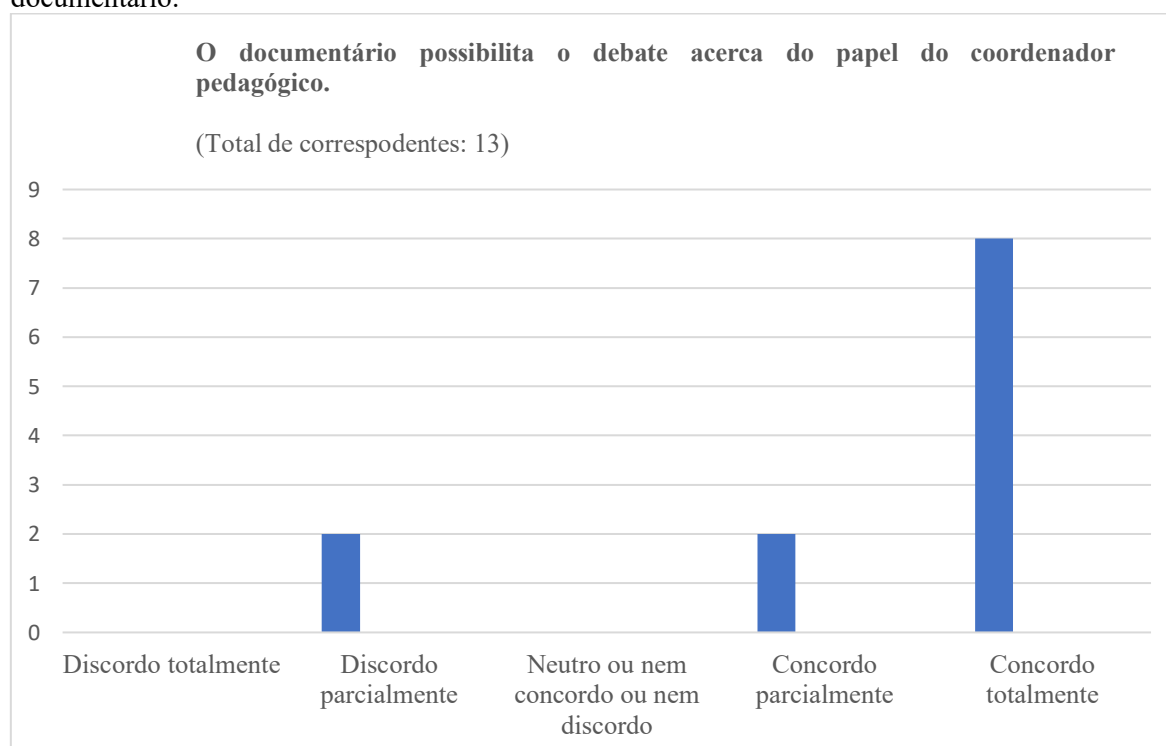
Fonte: a autora

O documentário buscou explicitar as múltiplas funções que o coordenador pedagógico exerceu durante a pandemia, almejando a valorização do seu papel como mediador das ações pedagógicas. Dessa forma, a organização do conteúdo das entrevistas possibilitou a ampliação da visão do espectador para as diversas dimensões do trabalho pedagógico, tornando as

atividades desenvolvidas pelos coordenadores pedagógicos mais visíveis, embora muitas vezes pouco reconhecidas, as quais representam grande importância para a engrenagem pedagógica da escola.

Dentre as atividades desenvolvidas, citamos a mediação na aquisição de meios tecnológicos aos estudantes e o lidar com as condições de saúde mental dos professores. A partir disso, o recurso buscou, de forma crítica, desnaturalizar a sobrecarga de trabalho enfrentada por esses profissionais, atuando como instrumento de reflexão acerca das condições precárias de trabalho e de luta por melhorias dessa realidade. De acordo com a avaliação seguinte, podemos aferir que grande parte dos participantes consideraram que o documentário possibilitou o debate acerca do papel do coordenador pedagógico, conforme ilustra a figura 9:

**Figura 9:** Possibilidade de debate acerca do papel do coordenador pedagógico a partir do documentário.



Fonte: a autora

O tópico seguinte afirmou a contribuição do documentário no exercício de reflexão na busca por melhores condições de trabalho oferecidas aos coordenadores pedagógicos e professores, no geral. A partir da avaliação, consideramos que o documentário possibilitou a reflexão em torno da necessidade de melhoria no campo educacional, visto que os dados apresentados permitiram o reconhecimento da totalidade que envolve o trabalho pedagógico, o

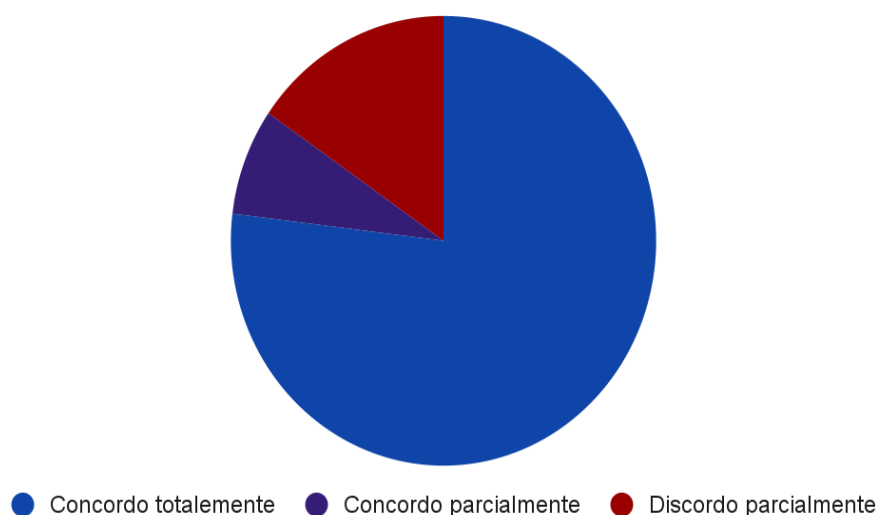
qual não se restringe ao ato de ensinar, mas que há outras variáveis para além da sala de aula, como tempo, suporte pedagógico, formação, planejamento, infraestrutura.

Assim, o Produto Educacional caminhou ao encontro de uma conscientização coletiva, no fomento de diálogos quanto às contradições que o uso das tecnologias representou para a educação pública e os desafios emergentes desse uso. Direcionou a análise, também, para o fortalecimento da perspectiva de condições viabilizadoras da dignidade dos profissionais e do pleno acesso dos estudantes ao saber historicamente construído. A avaliação dos participantes quanto a essa abordagem demonstra que dez participantes concordaram totalmente, um concordou parcialmente e dois discordaram parcialmente, de acordo com a figura 10:

**Figura 10:** Contribuição do documentário para a reflexão e a busca de melhoria das condições de trabalho oferecidas tanto para os coordenadores quanto para os professores.

**O documentário pode contribuir para a reflexão e a busca de melhoria das condições de trabalho oferecidas tanto para os**

**(Total de respondentes:13)**



Fonte: a autora

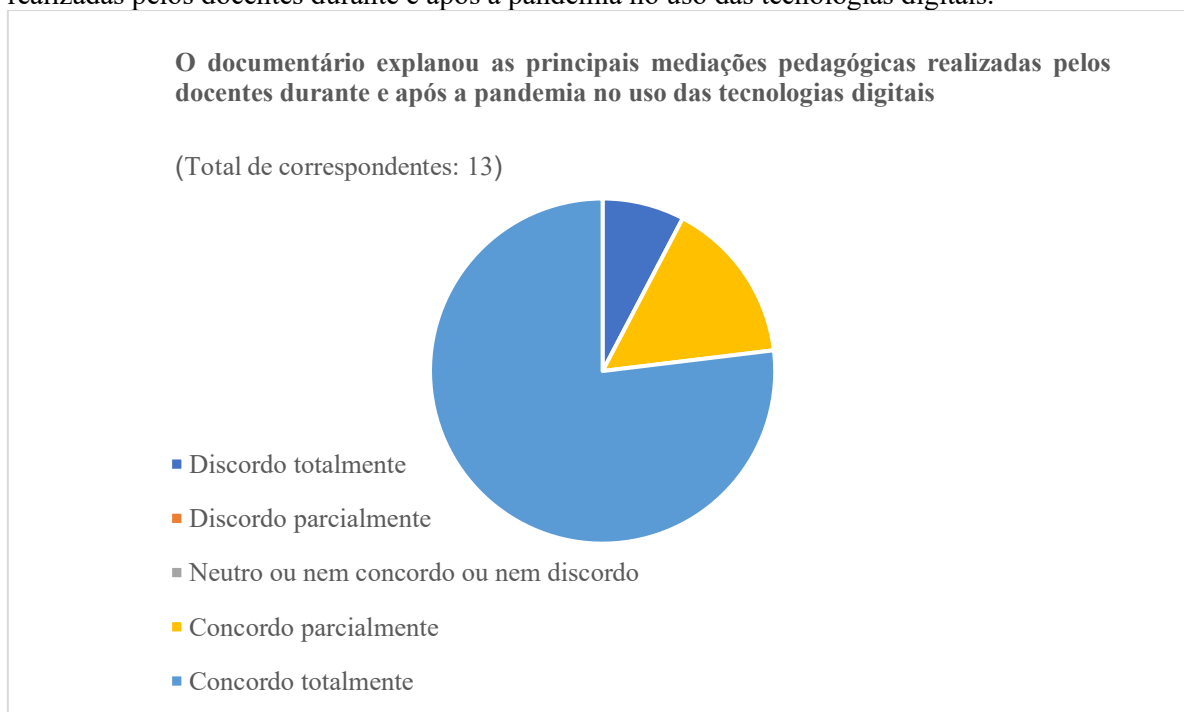
A ilustração seguinte contempla a avaliação da afirmação acerca da explanação das principais mediações pedagógicas realizadas pelos docentes durante e após a pandemia no uso das tecnologias digitais. As múltiplas mediações foram evidenciadas por meio da narrativa dos participantes acerca da sistematização das transformações ocorridas na organização do trabalho docente, dos conceitos abordados e da contextualização das práticas educativas.

Assim, o documentário permitiu vislumbrarmos que as ações dos professores ultrapassaram a construção dos conhecimentos, tendo os profissionais atuado, também, como

mediadores de interações e vínculos entre os estudantes e a equipe pedagógica, bem como no apoio socioemocional desses educandos, além de organizarem o processo formativo, visto que as orientações que chegavam às instituições nem sempre estavam de acordo com a realidade da unidade de ensino. Os participantes do documentário compartilharam, ainda, os legados que as experiências pedagógicas vivenciadas no ensino remoto deixaram para a educação atual, citando a continuidade da utilização de algumas metodologias e o uso de algumas ferramentas tecnológicas nas práticas educativas.

Dessa forma, o Produto Educacional não somente documentou essas mediações, como também proporcionou um olhar crítico aos espectadores na direção da necessidade de ações no pós-pandemia que contemplem a resolução dos problemas apontados no período pandêmico. A partir das avaliações, verificamos que dez concordaram completamente com a afirmação sobre essa temática, dois discordaram parcialmente e um discordou totalmente, conforme explicitado na figura 11:

**Figura 11:** Contemplação do documentário acerca das principais mediações pedagógicas realizadas pelos docentes durante e após a pandemia no uso das tecnologias digitais.

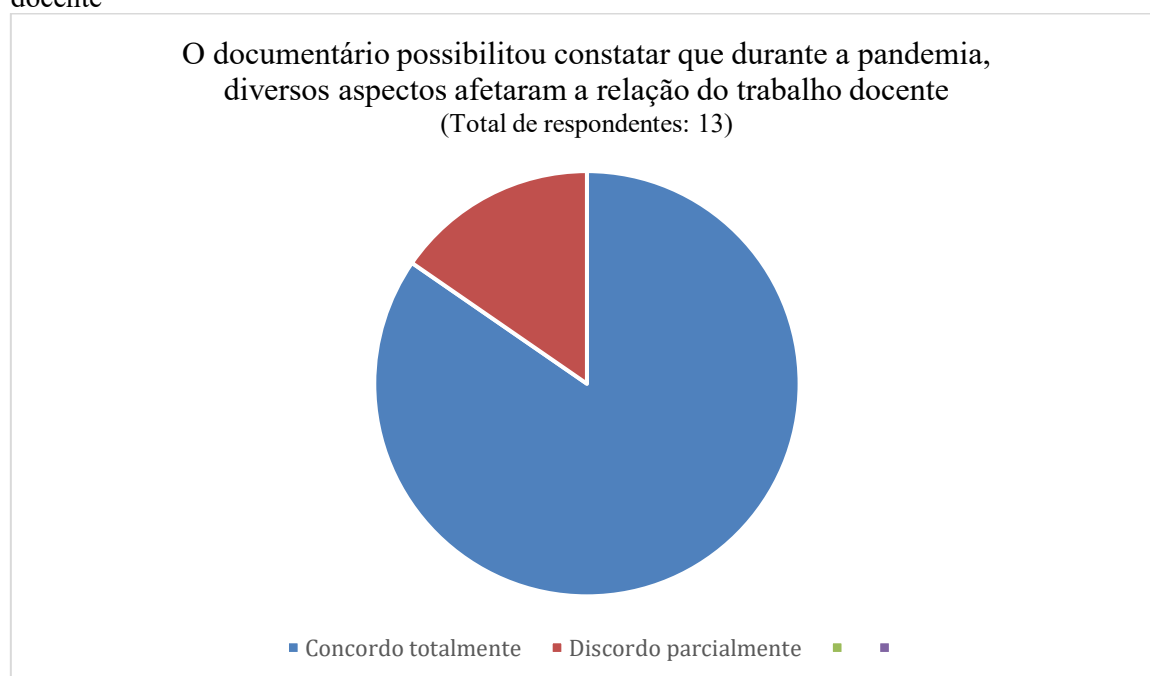


Fonte: a autora

Já os dados referentes à afirmação sobre a possibilidade de constatar, por meio do documentário, que durante a pandemia diversos aspectos afetaram a realização do trabalho docente, um número expressivo de participantes considerou que o material didático revelou a

precarização das condições de trabalho. Tal precarização se materializou na ausência de infraestrutura adequada e na falta de suporte das redes de ensino distrital e federal nas diversas dimensões que constituem o ser professor. Nesse sentido, de acordo com a figura 12, onze participantes concordaram totalmente com a afirmação alusiva à essa temática e dois discordaram parcialmente, conforme apresentamos a seguir:

**Figura 12:** Identificação no documentário de aspectos que afetaram a realização do trabalho docente



Fonte: a autora

Sobre o documentário ter possibilitado aferir que apesar das adversidades, os docentes se mantiveram resistentes mesmo possuindo apoio precarizado por parte do governo e as escolas públicas não estarem preparadas integralmente para uma nova situação que exija o ensino remoto, oito participantes concordaram totalmente, três concordaram parcialmente e dois discordaram parcialmente.

Desse modo, o documentário buscou contribuir para a que o espectador compreendesse que, mesmo diante dos desafios oriundos da falta de ações governamentais sistemáticas, os docentes exerceram suas funções com dedicação. Logo, o recurso didático revelou a grandeza das ações coletivas e individuais dos professores, o que foi determinante para a garantia do funcionamento da escola pública.

No entanto, a análise crítica da realidade apresentada possibilitou a conclusão de que o sistema de ensino público brasileiro não está preparado para enfrentar uma nova crise sanitária

que exija a adoção do ensino remoto, em virtude dos diversos elementos já evidenciados que denunciam as fragilidades existentes. Assim, as narrativas apresentadas no documentário demonstraram a ausência de planejamento e de ações estatais durante e após a pandemia, na implantação e implementação de políticas públicas que assegurem melhorias reais e duradouras, condizentes com as necessidades do ensino e da aprendizagem em situações adversas. A avaliação dessa discussão pode ser observada na figura 13:

**Figura 13:** Evidência no documentário da resistência dos professores diante das adversidades na pandemia e a falta de estrutura das redes públicas para o ensino remoto, frente a uma nova eventualidade.



Fonte: a autora

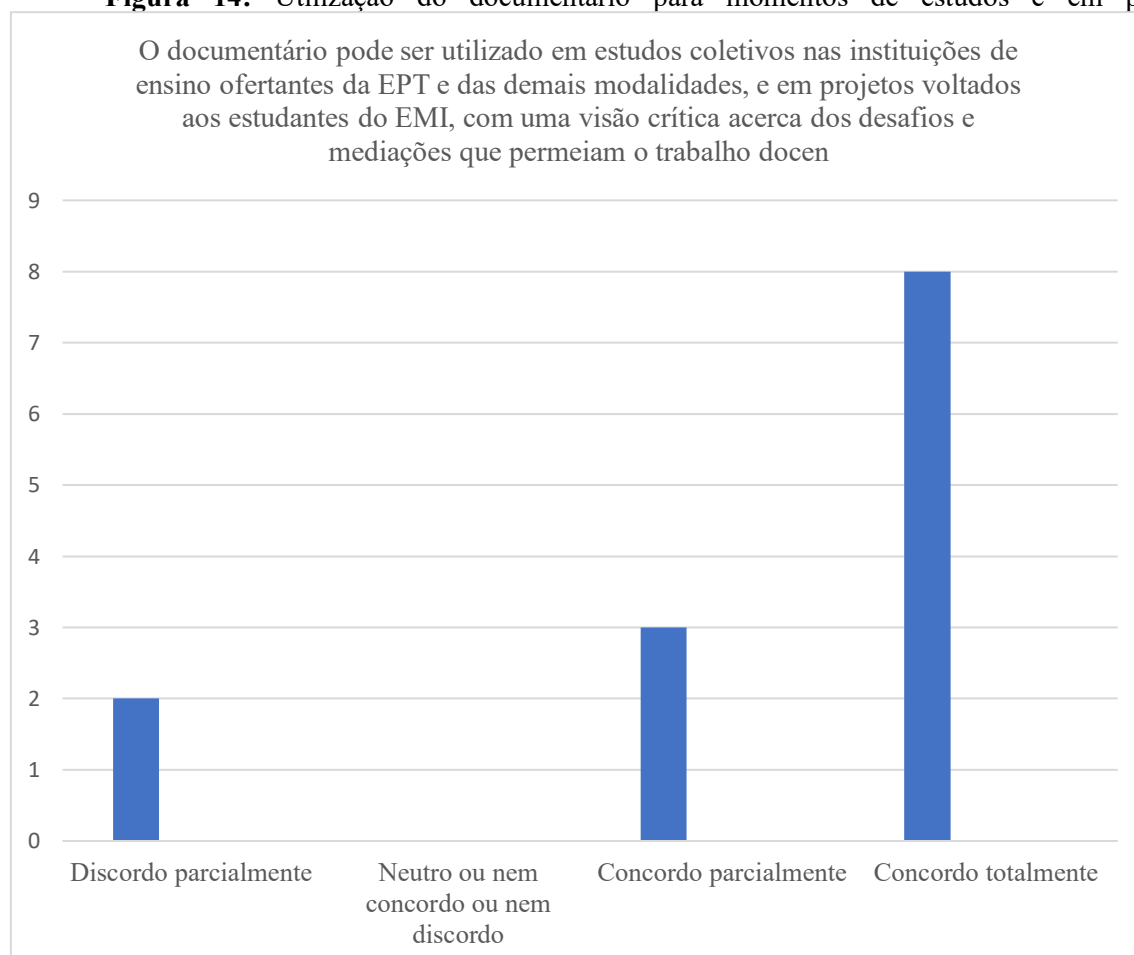
Acerca da possibilidade da obra documental poder ser utilizado em momentos de estudos nas coordenações pedagógicas coletivas com os professores, possuindo um teor crítico sobre os desafios e mediações que permeiam o trabalho docente e suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem, oito entrevistados concordam totalmente, três concordaram parcialmente e dois discordaram parcialmente. Assim, consideramos que, a partir das avaliações, o documentário apresenta potencial de replicação.

Visto que buscamos elaborar a sistematização dos conceitos, das evidências e das interpretações dos participantes, o documentário se apresenta como fonte aos profissionais da educação no acesso a uma síntese organizada das contradições e mediações que permearam o fazer pedagógico durante a pandemia e nos dias atuais. Logo, os espectadores lançam mão de um material que possibilita a identificação dos limites e das possibilidades que atravessam a

realidade escolar, ao trazer as mediações desenvolvidas pelos coordenadores pedagógicos, bem como as condições de trabalho que envolvem as estratégias e ações no enfrentamento das adversidades.

Dessa forma, o Produto Educacional favorece a análise crítica da realidade apresentada, de modo a contribuir para estruturação coletiva de ações e políticas focadas na melhoria da educação pública. A avaliação dos espectadores em torno da possibilidade de replicação do material pode ser observada na figura 14, a seguir:

**Figura 14:** Utilização do documentário para momentos de estudos e em projetos



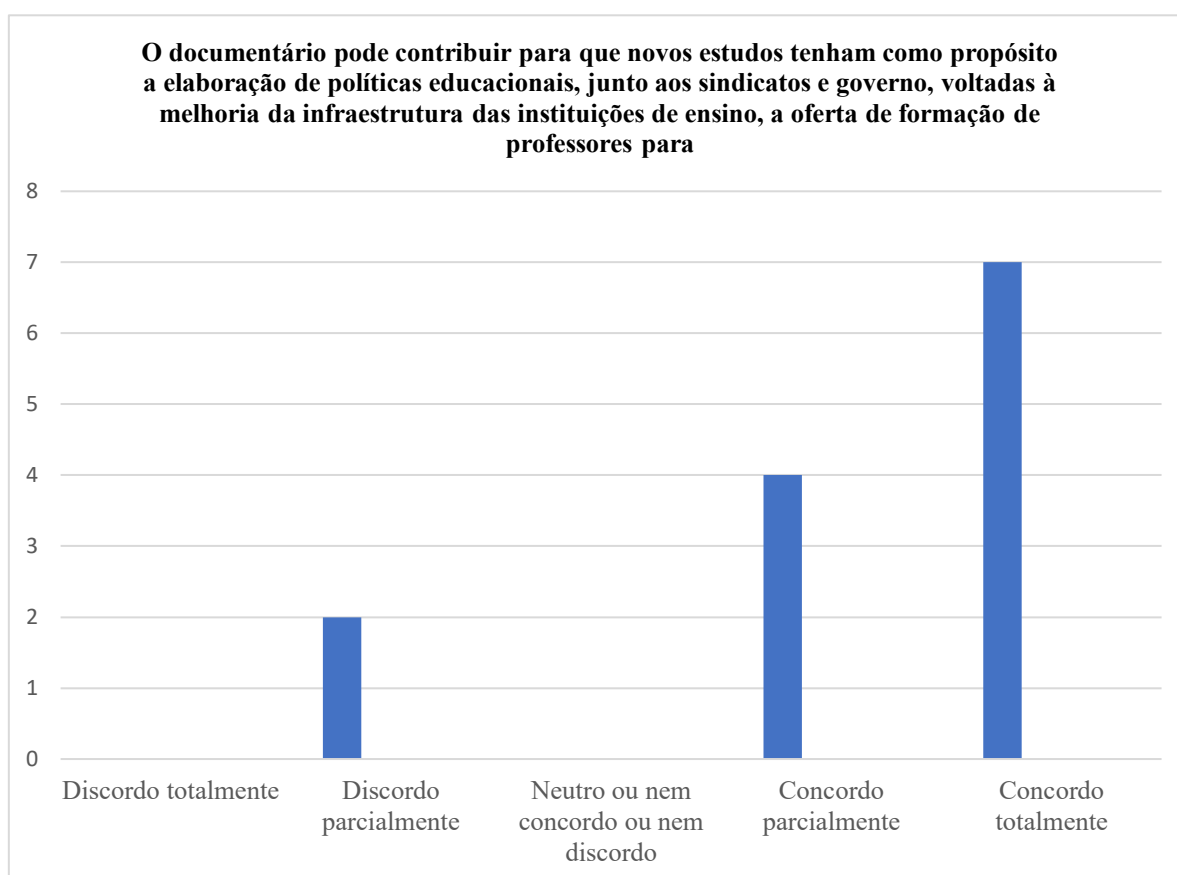
Fonte: a autora.

Por fim, a afirmação acerca do documentário possuir potencial para ser instrumento para novos estudos que tenham como propósito a elaboração de políticas educacionais, em parceria com sindicatos e governo, sete concordaram totalmente, quatro concordaram parcialmente e dois discordaram parcialmente.

Ao trazermos as experiências dos coordenadores pedagógicos acerca da realidade educacional vivenciada durante a pandemia e expor a inércia do governo quanto a resolução

dos problemas levantados, os quais persistem atualmente, o documentário mostra-se como um recurso que oferece uma fundamentação para a identificação das falhas sistêmicas. Assim, permite que novos pesquisadores alicercem estudos voltados para a criação de políticas de melhorias para a educação, a partir da compreensão da complexidade do trabalho docente. A figura 15 apresenta a avaliação dos espectadores quanto a essa discussão:

**Figura 15:** Contribuição do documentário para novos estudos e elaboração de políticas públicas.



Fonte: a autora

#### 5.2.4 Aspecto comunicacional

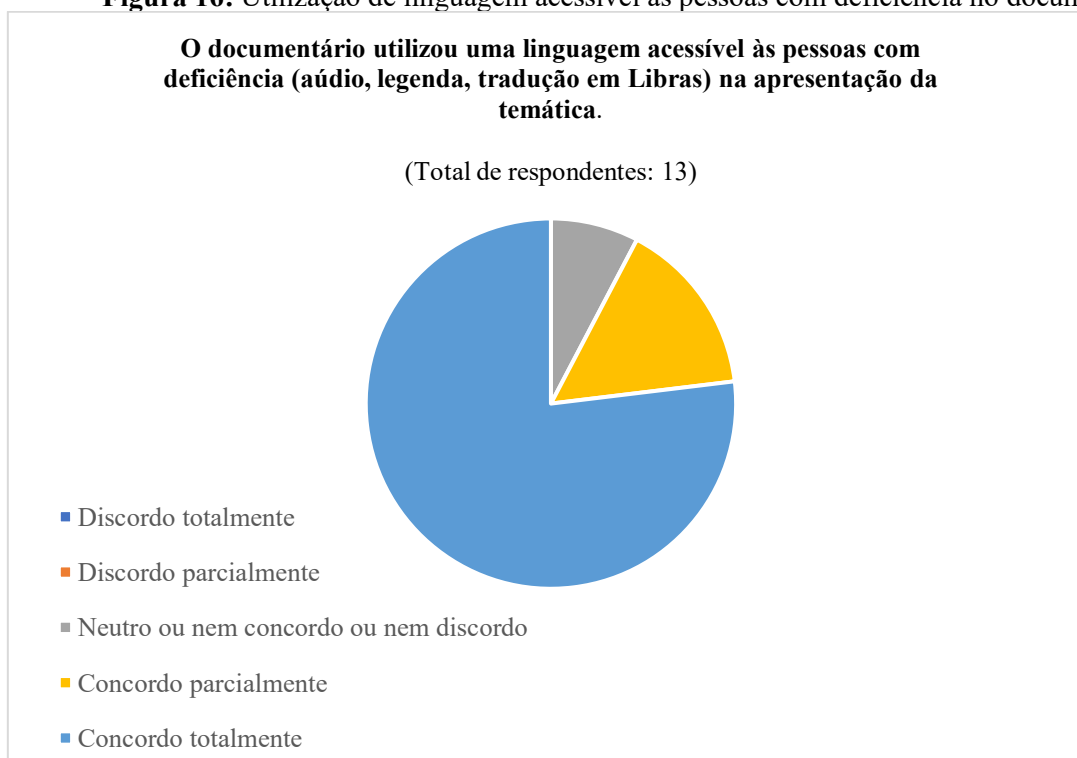
Para Mendonça *et al.* (2022, p. 10), o aspecto comunicacional “está diretamente relacionada a como nos comunicamos com o público-alvo para quem o nosso produto educacional foi desenvolvido (professores, formadores de professores, estudantes, gestores educacionais, etc.)”. Nessa direção, as avaliações realizadas pelos participantes apontam para o seguinte resultado:

No que diz respeito ao documentário utilizar uma linguagem que assegura o acesso de pessoas com deficiência, dez participantes concordaram totalmente, dois concordaram

parcialmente e um afirmou neutralidade. Nesse sentido, consideramos que a utilização de uma linguagem acessível é fundamental para a garantia da democratização dos conhecimentos às pessoas com deficiência, de forma a romper com as barreiras comunicacionais enfrentadas por esse público.

Ao lançarmos mão de recursos que ampliam a compreensão da temática abordada, como a audiodescrição e a interpretação em Libras, buscamos reforçar a responsabilidade social com a educação inclusiva. Portanto, a linguagem acessível transpõe o ponto de vista técnico ao ampliar o acesso ao recurso e o direito de todos os sujeitos ao conhecimento. Logo, a figura 16 aponta a avaliação dos espectadores acerca da linguagem acessível ter sido contemplada no Produto Educacional:

**Figura 16:** Utilização de linguagem acessível às pessoas com deficiência no documentário.

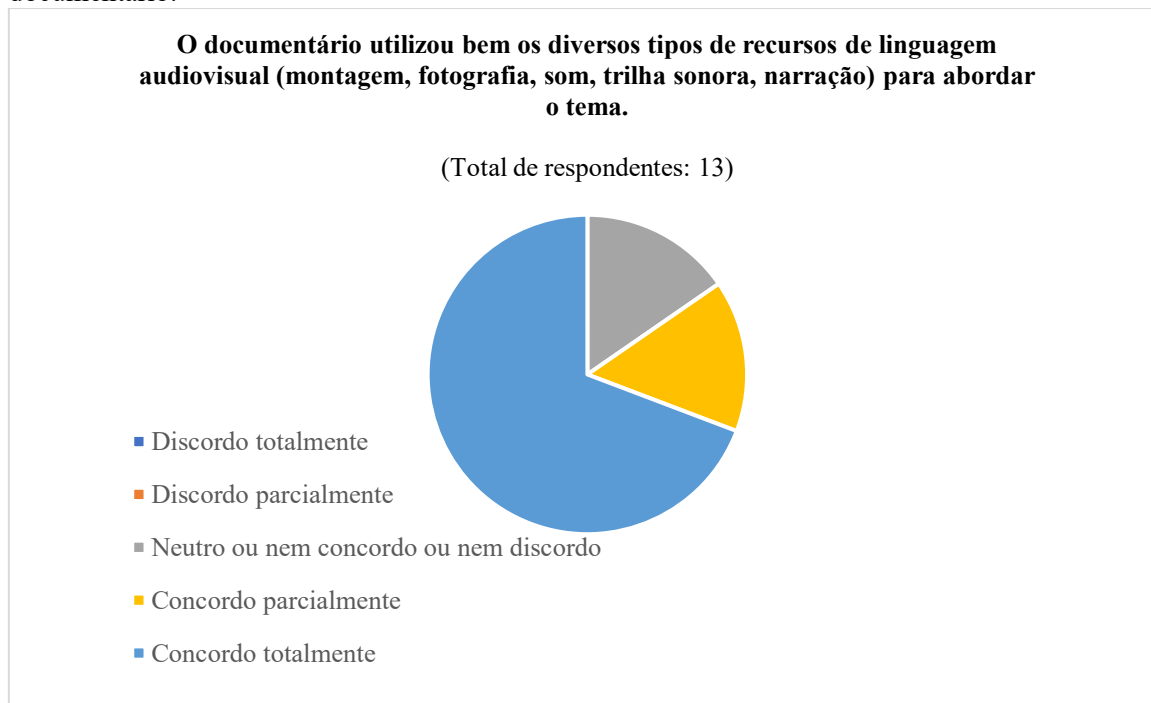


Fonte: a autora

O segundo ponto quanto ao aspecto comunicacional apontou sobre o produto ter usufruído dos mais diversos recursos da linguagem audiovisual. Ao trazermos imagens, sons e diversas nuances de cores para retratar o tempo passado e presente, o documentário buscou aproximar o espectador dos contextos abordados, utilizando o meio digital como uma forma dinâmica de propagação das informações.

A avaliação dos espectadores quanto a esse aspecto apontou que nove concordaram plenamente, dois concordaram parcialmente e dois se mantiveram neutros. Tal avaliação pode ser contemplada na figura 17, a seguir:

**Figura 17:** Utilização dos diversos tipos de recursos de linguagem audiovisual no documentário.



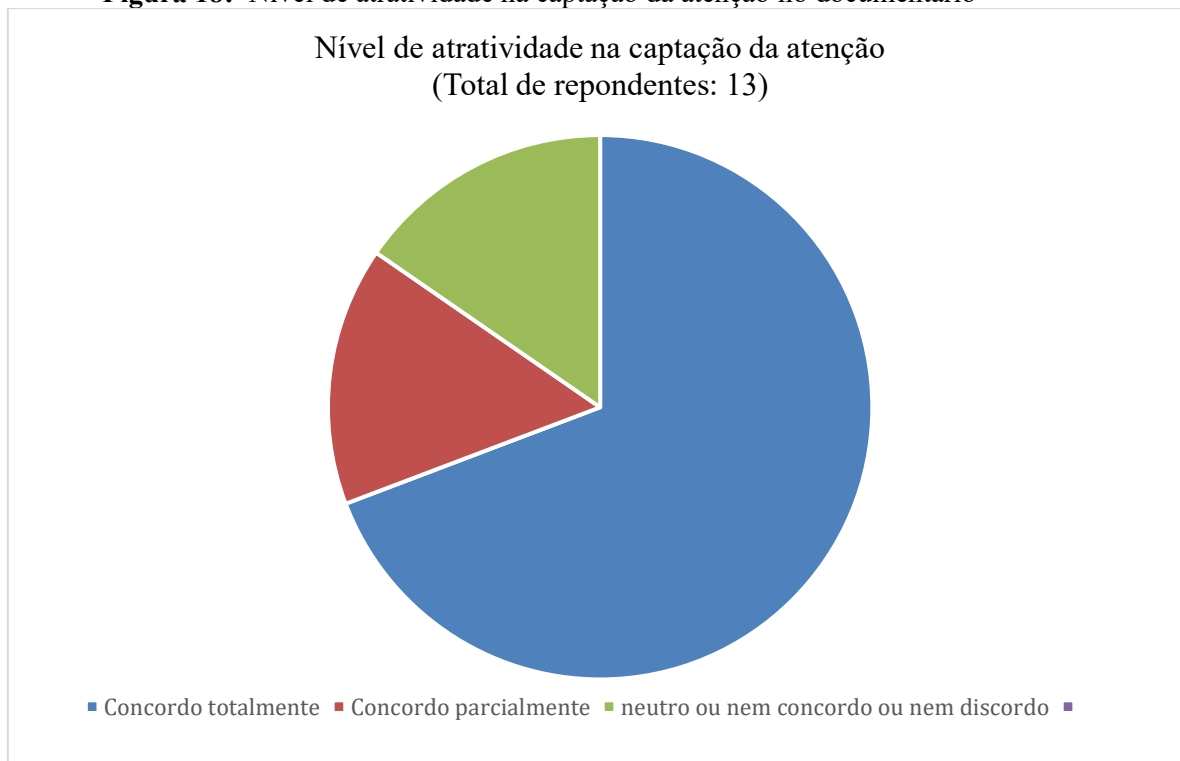
Fonte: a autora

Finalizando o questionário, foi perguntado acerca da atratividade do documentário ser capaz de captar a atenção do espectador à discussão proposta. Nove participantes concordaram totalmente, havendo empate nas categorias de neutralidade e concordância parcial, ambas com dois votos. Diante da avaliação, ressaltamos um desafio que atravessa as práticas educativas no contexto contemporâneo: a dificuldade de manutenção da atenção do espectador para a compreensão de um determinado tema, visto que as informações têm circulado de forma acelerada e fragmentada.

Nesse sentido, consideramos ser essencial a produção de um recurso que seja capaz de articular os conceitos de forma clara, a organização lógica dos fatos e uma narrativa elaborada, para que os espectadores consigam tecer uma linha de raciocínio e uma conexão com o tema abordado, dando sentido ao conhecimento compartilhado e intencionalidade à proposta pedagógica. Com isso, o documentário cumpriu sua função mediadora, na medida em que houve a disseminação e apropriação dos conhecimentos sistematizados por meio das

interpretações das realidades compartilhadas e captadas pela maioria dos espectadores, conforme indica a figura 18:

**Figura 18:** Nível de atratividade na captação da atenção no documentário



Fonte: a autora.

Os resultados indicam que o documentário obteve uma boa avaliação quanto ao aspecto comunicacional. No entanto, vale ressaltar que as gravações das entrevistas do participante Coordenador Pedagógico 2- CEMI Gama ocorreram em período chuvoso, o que atrapalhou o áudio da gravação. Na impossibilidade de regravação por motivos pessoais do participante, a entrevista foi mantida no documentário, com uma legenda ressaltando o motivo do ruído.

Esse ocorrido põe em evidência as condições precárias das escolas da SEEDF, visto que a maioria ainda conta com telhado de zinco, o que dificulta o processo de ensino e aprendizagem tanto em períodos chuvosos, como em época de calor, pela acústica prejudicada ou pelo superaquecimento dos ambientes escolares. Tal condição, além de ser um agravante ao trabalho docente e à aprendizagem dos estudantes, pode trazer prejuízos à saúde desses sujeitos, e dos demais profissionais presentes nos espaços escolares, desencadeando, dentre outras complicações, estresse e problemas nas cordas vocais.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise e discussão dos dados apresentados no eixo 1- O trabalho docente e a pandemia: resistência diante das adversidades- nos conduziu a trilharmos um caminho acerca das possibilidades do uso das tecnologias digitais no fazer pedagógico para que o conhecimento sistematizado alcançasse os estudantes, ainda que a conta gotas, minado pelo estado neoliberal. Essa travessia, a qual partimos de um ponto marcado pelos desafios enfrentados com perseverança pelos professores, nos direcionou à discussão que permeia o segundo eixo: O pós-pandemia na educação: um legado de poucos avanços e muitas reflexões rumo à luta por melhorias.

Nesse sentido, as categorias de análise buscaram apresentar os aspectos positivos e negativos das experiências vivenciadas durante e após a pandemia, possibilitando a compreensão das mediações e das contradições emergentes do uso das tecnologias digitais, por meio de uma visão paralela e sistêmica da realidade das instituições pesquisadas, em um contexto histórico-dialético.

Ao rememorarmos, por meio da análise documental e das narrativas dos participantes da pesquisa, vimos que a emergência sanitária impôs a incorporação imediata das TDICs ao cotidiano escolar, porém sem o devido suporte técnico, pedagógico e emocional aos profissionais da educação. Em muitos casos, a inserção das tecnologias foi realizada de forma improvisada, com baixa ou nenhuma formação institucional, sobrecarregando os docentes, que assumiram, muitas vezes sozinhos, a tarefa de ressignificar suas práticas pedagógicas em meio ao caos e à insegurança.

Apesar disso, não faltaram criatividade, comprometimento e esforço coletivo. Os professores buscaram alternativas viáveis, reinventaram seus modos de ensinar e fortaleceram vínculos com seus estudantes, resistindo às adversidades impostas por uma conjuntura marcada pela desresponsabilização do Estado e pela fragmentação das políticas públicas.

Percebeu-se, a partir das narrativas, que tanto o IFB quanto o CEMI Gama enfrentaram desafios semelhantes no período pandêmico, como a sobrecarga de trabalho docente, a falta de apoio emocional e a ausência de infraestrutura tecnológica adequada. No CEMI Gama, os relatos indicaram certa familiaridade prévia com o uso das TDICs, mesmo que com limitações, mas ficou claro que não houve uma formação sistematizada para o uso dessas ferramentas. Já no IFB *Campus* Gama, a falta de suporte técnico e pedagógico das instâncias superiores revelou uma gestão pouco integrada às necessidades emergenciais da prática docente.

Assim, a falta de formação foi um dos pontos mais destacados pelos participantes de ambas instituições, bem como a ausência de investimento adequado às condições que o ensino

remoto exigia e cuidados com a saúde mental dos profissionais, embora as ações quanto a esse cuidado durante e após a pandemia tenha sido considerada satisfatória por um participante da pesquisa (CEMI Gama), contrário à análise dos outros participantes da mesma instituição. Essas fragilidades impactaram diretamente as condições de trabalho e as possibilidades pedagógicas em cada instituição, evidenciando a importância das políticas institucionais no enfrentamento das crises educacionais.

Ao adentrarmos o terreno da educação contemporânea na EPT, nos deparamos com um cenário de múltiplas exigências e tensões. As experiências analisadas revelam que, embora a pandemia tenha ampliado o uso das TDICs, o modo como essas ferramentas foram incorporadas ao cotidiano escolar esteve profundamente atravessado por contradições.

Por um lado, elas se mostraram indispensáveis para a manutenção das atividades escolares em tempos de isolamento social, promovendo novas possibilidades de interação, aprendizagem e produção de conhecimento. Por outro lado, também escancararam as desigualdades já existentes, tanto no que se refere ao acesso à internet e aos dispositivos, quanto às condições objetivas de trabalho dos professores e à formação adequada para o uso pedagógico consciente e crítico das tecnologias.

Nesse contexto, é necessário reconhecer que a tecnologia não é neutra. Ela carrega intencionalidades políticas, econômicas e ideológicas. Seu uso na educação, especialmente quando atrelado a discursos de inovação e protagonismo estudantil desvinculado da mediação docente, pode operar como instrumento de aprofundamento da lógica neoliberal, que transfere para os indivíduos— professores e estudantes- a responsabilidade pelo fracasso ou pelo sucesso educacional, esvaziando o papel do Estado como garantidor do direito à educação. Tal lógica ignora as determinações históricas e materiais da educação pública e fragiliza os espaços coletivos de construção do conhecimento.

Nesse viés, as análises desenvolvidas no segundo eixo demonstram que a pandemia funcionou como um catalisador de processos que já estavam em curso, acelerando a digitalização da educação e consolidando o discurso tecnocrático que associa inovação ao uso de ferramentas digitais. Entretanto, ao se observar com mais atenção os relatos dos sujeitos da pesquisa, evidencia-se que a inovação pedagógica não pode ser reduzida ao uso de dispositivos ou plataformas. Ela precisa estar vinculada à intencionalidade pedagógica, ao compromisso com o conhecimento historicamente acumulado e à centralidade da mediação docente.

Desse modo, a análise crítica do uso das TDICs no contexto da pandemia e do pós-pandemia nos permite compreender que o legado deixado por esse período não é homogêneo. Ele comporta avanços e retrocessos, conquistas e perdas. Por isso, é fundamental politizar esse

legado, reconhecendo os limites da atuação docente diante da precarização imposta, mas também afirmando a potência da resistência pedagógica que se manifestou em múltiplas frentes. A pandemia deixou marcas, mas também abriu frestas para que novas práticas e horizontes formativos sejam pensados, desde que guiados por princípios éticos, críticos e comprometidos com a formação integral e omnilateral dos sujeitos.

Assim, reafirma-se que as tecnologias digitais, quando orientadas por uma perspectiva crítica e humanizadora, podem contribuir para a democratização do conhecimento. No entanto, é preciso que sua utilização esteja articulada a um projeto educativo que valorize a escola como espaço de construção coletiva do saber, que reconheça o papel central do professor como mediador e que promova políticas públicas de formação, infraestrutura e cuidado com os trabalhadores da educação. Apenas assim será possível transformar o que foi, para muitos, um período de dor e esgotamento, em um ponto de inflexão para o fortalecimento de uma educação pública verdadeiramente emancipadora.

Diante disso, almejamos que a pandemia tenha sido oportunidade de ação-reflexão-ação, rumo à luta por melhores condições de trabalho, que perpassa por investimento em infraestrutura; formação docente que respeite os anseios dos profissionais, em detrimento às demandas mercantilistas; e valorização dos cuidados da saúde física e mental desses sujeitos.

Por fim, nesse arremate nos apoiamos na reflexão de Costa; Fernandes Silva; Silva (2024, p. 3), as quais citam que “nesse contexto de crise sanitária, a história serviu e serve de orientação, pois o presente contém muitos passados que retornam com outras faces, desafiando a capacidade humana de criação e de domínio sobre a criatura, as linguagens e as tecnologias inventadas”.

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual da história oral**/ Verena Alberti.- 2. ed. ver. E atual.- Rio de Janeiro : Editora FGV, 2004.

AMORIN, Livia dos Reis; SILVA, Luciana Alexandre do Nascimento. **Formação continuada docente em tempos de Ensino Remoto Emergencial: a colaboração da EAPE**. VII Congresso Nacional de Educação. 2022. Disponível em: editorarealize.com.br. Acesso em: 09 nov. 2023.

ANTUNES, Ricardo L. C. **O que é sindicalismo**. São Paulo: Abril Cultural, 1985. 95 p. : il. (Primeiros passos). Inclui bibliografia.

ANTUNES, Ricardo; SILVA, Jair Batista da. Para onde foram os sindicatos? Do sindicalismo de confronto ao sindicalismo negocial. **Caderno CRH**, Salvador, v. 28, n. 75, p. 511-528, set./dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-49792015000300005>. Acesso em: 3 jul. 2025.

ARAÚJO, Adilson; SILVA, Cláudio. **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios** / Adilson Cesar Araújo e Cláudio Nei Nascimento da Silva (orgs.) - Brasília: Ed. IFB, 2017.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 1. ed. 3. reimp. São Paulo: Edições 70, 2016.

BECKMANN, Ana Raquel. **Tapete pedagógico: um recurso didático para introduzir o ensino de ciências e matemática na educação infantil** / Ana Raquel Beckmann ; Sandra Cadore Peixoto – Santa Maria: Universidade Franciscana – UFN, 2021. 32 p. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/601940/2/PRODUTO%20EDUCACIONAL.pdf>. Acesso em: 01 mar 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Pesquisa revela resposta educacional à pandemia em 2021**. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/pesquisa-revela-resposta-educacional-a-pandemia-em-2021>. Acesso em: 18 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico do Distrito Federal**. Censo Escolar da Educação Básica 2021a. Local: INEP, 2021. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/2021/resumo\\_tecnico\\_do\\_distrito\\_federal\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/2021/resumo_tecnico_do_distrito_federal_censo_escolar_da_educacao_basica_2021.pdf). Acesso em: 21 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 376**, de 03 de abril de 2020. Dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19. DOU nº 66,06.04.2020, Seção 1, p.66. 2020a. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-376-2020-04-03.pdf>. Acesso em: 18 out 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. 2020b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm](https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm) . Acesso em: 17 out 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. 2021b. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category\\_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 18 out 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Coronavírus**. Brasília, MS. 2020c. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/coronavirus>. Acesso em: 06 out 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília (DF): MS; 2012. Brasil. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 2.208/97 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, foi revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004. 17 abril 1997. Brasília (DF). 1997. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2208.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%202.208%2C%20DE%2017%20DE%20ABRIL%20DE%201997.&text=Regulamenta%20o%20%C2%A7%202%20%C2%BA,%2C%20inciso%20IV%2C%20da%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%2C](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%202.208%2C%20DE%2017%20DE%20ABRIL%20DE%201997.&text=Regulamenta%20o%20%C2%A7%202%20%C2%BA,%2C%20inciso%20IV%2C%20da%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%2C). Acesso em: 19 out. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 29 dez. 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm). Acesso em: 16 mai. 2023.

BRASÍLIA. Instituto Federal de Brasília. **Caderno de Orientações para a Retomada das Atividades Letivas no Instituto Federal de Brasília**. 2020a. Disponível em: <https://ifb.edu.br>. Acesso em: 26 out 2023.

BRASÍLIA. Instituto Federal de Brasília. **Plano de Contingência para enfrentamento da COVID-19**. 2020b. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br>. Acesso em: 26 out 2023.

BRASÍLIA. Instituto Federal de Brasília Campus Gama. **Plano de Curso – Curso Técnico em Química na Forma Articulada Integrada ao Ensino Médio**. 2020. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br>. Acesso em: 18 maio 2023.

BRASÍLIA. Instituto Federal de Brasília. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2024/2030**. 2023. Disponível em: <https://diretorios.ifb.edu.br>. Acesso em: 12 fev. 2024.

BRASÍLIA. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Aprendizagem e Tecnologias Remotas**. Catálogo de apoio à aprendizagem e ao ensino remoto. SUBEB. Diretoria de Ensino Fundamental Gerência de anos Finais 2020d. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br>. Acesso em: 26 out 2023.

BULGACOV, Sergio. **Estudos comparativos e de caso de organizações de estratégias**. O&S. v.5. n.11. jan. /abr. 1998. Disponível em: <https://gvpesquisa.fgv.br>. Acesso em: 10 dez. 2023.

CARMO, Leonardo Bezerra do. A constituição do trabalho docente em face a (re) construção do cotidiano escolar no ensino remoto: rotina, intensificação e precarização - falas de uma pandemia. In: Franco *et al.*. **Educação pública no DF durante a pandemia da covid-19: Desafios do ensino remoto**. Curitiba: Editora CRV, 2021.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. Coleção docência em formação: saberes pedagógicos. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

COSTA, Ana Sheila Fernandes; FERNANDES SILVA, Edileuza; SILVA, Maria Abadia da Silva. **Gestão e trabalho pedagógico durante a pandemia de COVID-19: experiências de escolas públicas do Distrito Federal**. Dialogia, São Paulo, n. 48, p. 1-17, e24655, jan. /abr. 2024. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br>. Acesso em: 20 mar. 2024.

DIAS, Elisângela Teixeira Gomes. Organização do trabalho pedagógico e formação de professores. In SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da; LIMONTA, Sandra Valéria (org.). **Formação de professores na perspectiva crítica: resistência e utopia**. Brasília: Universidade de Brasília, 2014. 245 p. Inclui bibliografia. ISBN 9788523011369.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Economia. **PDAD Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios RELATÓRIO CODEPLAN 2021**. Brasília-DF. 2022. Disponível em: <https://mail.google.com>. Acesso em: 21 out 2023.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do Distrito Federal. **Ações de formação da EAPE para 2024**. 2024. Disponível em: <https://www.eape.se.df.gov.br>. Acesso em: 01 mar. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica – Educação Profissional e a Distância**. SEEDF. 2014a. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br>. Acesso em: 17 out 2023.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio**. SEEDF. 2021a. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br>. Acesso em: 21 mar 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do Distrito Federal. **Plano Estratégico para Continuidade das Atividades Pedagógicas não Presenciais da Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília. DF, 2021b. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br>. Acesso em: 17 out 2023.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Projeto Cidade Escola Candanga: educação integral**. SEEDF. 2014b. Disponível em:

[file:///C:/Users/Dell/Downloads/ed\\_integral\\_caderno\\_cidade\\_escola\\_candanga.pdf](file:///C:/Users/Dell/Downloads/ed_integral_caderno_cidade_escola_candanga.pdf). Acesso em: 18 out. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Político Pedagógico 2023 – CEMI Gama**. 2023. Disponível em: <https://cemigama.com.br>. Acesso em: 08 fev. 2024.

DUARTE, Natalia; MELO, Adriana. Educação Básica na Pandemia: O Caso DF. **Revista Educação Básica em Foco**. Abril a junho de 2020, v.1, n 1, p. 1-5. Disponível em: <https://educacaobasicaemfoco.net.br>. Acesso em: 17 out 2023. EAPE. VII Congresso Nacional de Educação. 2022. Disponível em: [editora.realize.com.br](http://editora.realize.com.br).

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação/Newton Duarte. – I. ed., I. reimpressão – Campinas, SP: Autores Associados, 2008. – (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86).

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana/ Newton Duarte – 5. ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FRANCO, Maria Vieira Amorim; MEDEIROS, Danyela Martins; SOUSA, Fernando Santos; CARMO, Leonardo Bezerra do (orgs.). **Educação pública no DF durante a pandemia da covid-19**: Desafios do ensino remoto. Curitiba: Editora CRV, 2021. 172 p.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a. 111 p. ISBN 9788577531707.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011b. 253 p. Inclui bibliografia. ISBN 9788577531646.

FREITAS, Lêda Gonçalves de; TUBOITI, Nair Cristina da Silva; LAURENDOM, Candy Estelle Marques; BOCAGE, Line Numa. In: Franco *et al.*. **Educação pública no DF durante a pandemia da covid-19**: Desafios do ensino remoto. Curitiba: Editora CRV, 2021a. 172 p.

FREITAS, Rony. Produtos educacionais na Área de Ensino da CAPES: o que há além da forma?. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 5, nº 2, 2021b. Disponível em: <https://mail.google.com/mail/u/0/#search/artigo+produtos+educacionais+na+area+de+ensino+/QgrcJHmrnLLdKNTjhtDKbBZVRxiDTtvzqG?projector=1&messagePartId=0.1> Acesso em: 21 fev. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe**. Revista Brasileira de Educação, v.14 n. 40 jan. /abr. 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e no ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado**: concepção e contradições/ Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos (orgs.). – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

GDF. **Decreto nº 40.509**, de 11 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, e dá outras providências. Brasília, 11 de março de 2020, 132º da República

e 60º de Brasília. 2020a. Disponível em: [https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/decreto-corona-virus-40509\\_11mar20.pdf](https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/decreto-corona-virus-40509_11mar20.pdf). Acesso em: 17 out 2023.

GDF. **Parecer nº 33/2020-CEDF**, de 24 de março de 2020. Determina às instituições educacionais das redes de ensino pública e privada do Sistema de Ensino do Distrito Federal no sentido de ajustar suas organizações pedagógica, administrativa e calendário escolar. 2020b. Disponível em: <https://anec.org.br> Acesso em 18 out 2023.

GROSSI, Márcia Gorett; COSTA, José Wilson da; SANTOS, Ademir José dos. A exclusão digital: o reflexo da desigualdade social no Brasil. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 2, p. 68-85, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/download/2480/2225/7246>. Acesso em: 06 abr. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Com pandemia, 20 estados têm taxa média de desemprego recorde em 2020. **Rio de Janeiro**: IBGE, 2021. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/30235-com-pandemia-20-estados-tem-taxa-media-de-desemprego-recorde-em-2020#:~:text=A%20taxa%20m%C3%A9dia%20de%20desocupa%C3%A7%C3%A3o,menores%2C%20no%20Sul%20do%20pa%C3%ADs>. Acesso em: 19 out. 2025.

KUENZER, A. Z. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos. In: RISTOFF, D. (org.). **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**. Educação Superior em Debate. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. v. 8, p. 19–40. Disponível em: [file:///C:/Users/Dell/Documents/formacao\\_de\\_professores\\_para\\_educacao\\_profissional\\_e\\_tecnologica-%20ACACIA%20KUENZER.pdf](file:///C:/Users/Dell/Documents/formacao_de_professores_para_educacao_profissional_e_tecnologica-%20ACACIA%20KUENZER.pdf). Acesso em: 12 mar 2024.

LÈVY, Pierre. **Cibercultura**/ Pierre Lèvy; tradução de Carlos Irineu da Costa.- São Paulo Ed. 34, 1999. 264 p. (Coleção TRANS).

LIMA, Fernanda Bartoly Gonçalves de; ROSA, Daniele dos Santos; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da. O materialismo histórico e dialético nas pesquisas em EPT: concepções preliminares e princípios metodológicos. In: **A metodologia da pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica**. SILVA, Cláudio Nei Nascimento da; ROSA, Daniele dos Santos; FERREIRA, Marcos Ramon Gomes (Orgs.). 1 ed. Brasília, DF : Grupo Nova Paideia, 2022.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução de Newton Ramos de-Oliveira. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2007.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas**. 1 ed. São Paulo: Edições 70, 2021.

MEDEIROS, Danyela Martins. A jornada de trabalho docente no Distrito Federal durante a pandemia da Covid-19: desafios para o ensino público. In FRANCO, Maira Vieira Amorim; MEDEIROS, Danyela Martins; SOUSA, Fernando Santos; CARMO, Leonardo Bezerra do.

**Educação pública no DF durante a pandemia da Covid-19: desafios do ensino remoto/ FRANCO *et al.* (orgs)- Curitiba : CRV, 2021.**

MENDONÇA, A. P. O que contém e o que está contido em um Processo/Produto Educacional? : Reflexões sobre um conjunto de ações demandadas para Programas de Pós-Graduação na Área de Ensino . **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 8, n. :, p. e211422, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.31417/educitec.v8.2114>. Acesso em: 12 jul. 2024.

MORAIS, João Kaio Cavalcante de; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. Ensino Médio Integrado: fundamentos e intencionalidade formativa. In ARAÚJO, Adilson; SILVA, Cláudio. **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios** / Adilson Cesar Araújo e Cláudio Nei Nascimento da Silva (orgs.) - Brasília: Ed. IFB, 2017.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. – 21<sup>a</sup> ed. rev. E atual. - Campinas, SP: Papirus. 2013. – (Coleção Papirus Educação).

NASCIMENTO, Thiago Gonçalves Ferreira do. Coordenação pedagógica: espaço-tempo de organização do trabalho pedagógico e de formação continuada. **Pensar Acadêmico**, Manhauçu, v. 18, n. 3, p. 535-551, set. 2020. Disponível em: <https://pensaracademico.unifacig.edu.br/index.php/pensaracademico/article/view/1883/1512>. Acesso em: 13 mar. 2025.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1 ed. – São Paulo : Expressão Popular, 2011. 64 p.

NICHOLLS, Bill. **Introdução ao documentário/** Bill Nicholls; tradução Mônica Saddy Martins.- Campinas, SP. Papirus, 2005. – (Coleção Campo Imagético).

NORA, P. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Projeto História, São Paulo: PUC-SP, n. 10, dez. 1993.

OLIVEIRA, Julio Lucas de. Ensinar e aprender com as tecnologias digitais em rede: possibilidades, desafios e tensões. **Revista docência e Cibercultura**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 161. Maio/ago. 2018. ISSN 2594-9004. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/redoc.2018.33476>. Acesso em: 16 out. 2023.

OLIVEIRA, Livia Gonçalves de; SILVA, Simone da Conceição Rodrigues da. A organização do trabalho pedagógico no ensino remoto: desafios na atuação do coordenador pedagógico na SEEDF. In: FRANCO, Maira Vieira Amorim; MEDEIROS, Danyela Martins; SOUSA, Fernando Santos; CARMO, Leonardo Bezerra do. **Educação pública no DF durante a pandemia da Covid-19: desafios do ensino remoto/ FRANCO *et al.* (orgs)- Curitiba : CRV, 2021.**

OLIVEIRA, L. V. de. Políticas de formação docente ante a pandemia de Covid-19 no Instituto Federal de Brasília. **Revista Interdisciplinar**. Cadernos Cajuína, 7(3), e227312. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.52641/cadcajv7i3.58>. Acesso em: 8 ago. 2024.

OLIVEIRA, Márcio Alessandro de. A falácia das “metodologias ativas”. **A Terra é Redonda**. São Paulo, p. 1-9. 24 out. 2024. ISSN 3085-7120. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/a-falacia-das-metodologias-ativas>. Acesso em: 24 out. 2024.

OLIVEIRA, Michelle Gusmão; MARQUES, Edmilson Ferreira. **O documentário e suas especificidades**. III Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEG. Inovação: Inclusão Social e Direitos. 19 a 21 out. 2016. Pirenópolis- Goiás. Disponível em: <https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox?projector=1>. Acesso em: 21 fev. 2024.

PINHEIRO, R. **Dia Mundial da Saúde Mental alerta para efeitos da pandemia**. Brasília: Senado Federal. 07 out. 2022. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2022/10/07/dia-mundial-da-saude-mental-alerta-para-efeitos-da-pandemia>. Acesso em: 16 out 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. **Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão**. In **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**/ Adilson Cesar Araújo e Cláudio Nei Nascimento Silva (orgs.)- Brasília: Ed. IFB. 2017.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. 1. ed. Coleção Formação Pedagógica, volume 5, p. 11, 27, 32, 92. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: [https:// Curitiba.ifpr.edu.br](https://Curitiba.ifpr.edu.br). Acesso em: 30 abr. 2023.

RODRIGUES, Rodrigo Soares Guimarães; AZEVEDO, Silmara Pinto Gonçalo. O TRABALHO E A FORMAÇÃO DOCENTE NA EPT PARA ALÉM DO ESCOLANOVISMO NO PÓS-PANDEMIA. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 288–300, 2024. DOI: 10.36732/riep.v6i3.537. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/537>. Acesso em: 28 abr. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**/ Dermeval Saviani. – 32. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.5).

SAVIANI, Dermeval. GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade** / Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - Ano I, nº 1 (fev. 1991) Brasília: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Semestral ISSN 1517 - 1779 2021 - Ano XXXI Nº 67. jan. 2021. Disponível em: [https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada\\_1609774477.pdf](https://www.andes.org.br/img/midias/0e74d85d3ea4a065b283db72641d4ada_1609774477.pdf). Acesso em: 18 set. 2024.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso J. et al. (orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate interdisciplinar**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. São Paulo: Autores Associados, 2012. xxi, 137 p. (Coleção Educação Contemporânea). Inclui bibliografia. ISBN 9788574963242.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 154, 155, 159; jan. /abril. 2007. ISSN 1809-449X. DOI: <https://www.scielo.br> Acesso em: 06 jul. 2023.

SEEDF. **Ações de formação da EAPE para 2024**. 2024a. Disponível em: <https://www.eape.se.df.gov.br>. Acesso em: 01 mar. 2024.

SEEDF. **Educação Profissional e Tecnológica**. 2024b. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br>. Acesso em: 19 fev. 2024.

SENHORAS, E. M. . Coronavírus e educação: análise dos impactos assimétricos. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 128–136, 2020. DOI: 10.5281/zenodo.3828085. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/135>. Acesso em: 8 maio. 2025.

SILVA, E. F. A coordenação pedagógica como espaço de organização do trabalho pedagógico escolar: o que temos e o que queremos. In VEIGA, I. P. A. (Org.). **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico**. Campinas : Papirus, 2007.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da; LIMONTA, Sandra Valéria (org.). **Formação de professores na perspectiva crítica: resistência e utopia**. Brasília: Universidade de Brasília, 2014. 245 p. Inclui bibliografia. ISBN 9788523011369.

SILVA, Thiago de Faria e; BARBOSA, Xênia de Castro. Reflexões sobre as memórias da EPT: apontamentos teóricos-metodológicos e panorama das pesquisas desenvolvidas no ProfEPT (2019-2021). In: **A metodologia da pesquisa em Educação Profissional e Tecnológica**. SILVA, Cláudio Nei Nascimento da; ROSA, Daniele dos Santos; FERREIRA, Marcos Ramon Gomes (Orgs.). 1 ed. Brasília, DF : Grupo Nova Paideia, 2022.

SOUSA, Fernando Santos. SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva. OLIVEIRA, Alessandra Batista de. SILVA, Luana Rosa de Araújo. **Os sentidos atribuídos ao trabalho docente por professoras e professores no contexto da pandemia da COVID-19**. Revista Práxis, Novo Hamburgo, a. 18, n. 3. set. /dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/2591/2916>. Acesso em: 20 mar. 2024.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação** / Michel Thiollent.- São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1986. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**/Paul Thompson; 2ª ed. tradução Lólio Lourenço de Oliveira.- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

UNESCO. **Educação: da ruptura à recuperação**. Paris. 2022. Disponível em: <https://webarchive.unesco.org/web/20220625033513/https://en.unesco.org/covid19/education-response#schoolclosures>. Acesso em: 19 out. 2025.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 16. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2019.

**APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL**

**Documentário de  
SILMARA PINTO GONÇALO AZEVEDO  
Orientação de Rodrigo Soares Guimarães Rodrigues**

# **MEMÓRIAS E VOZES**

**desafios e mediações no  
contexto educacional pandêmico**

**PROFEPT**   
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

## Apresentação

O documentário “Memórias e Vozes: desafios e mediações no contexto educacional pandêmico da EPT” foi produzido a partir de entrevistas, em que os Coordenadores Pedagógicos das duas instituições de ensino pesquisadas- IFB Campus Gama e CEMI Gama- por meio das suas memórias e vozes, relataram as mediações realizadas, os desafios enfrentados durante a pandemia e suas implicações para o trabalho docente da Educação Profissional e Tecnológica no pós-pandemia. Como resultado da investigação, constatamos que durante a pandemia diversos aspectos afetaram a realização do trabalho docente, como a oferta de formação aligeirada e o esforço próprio dos professores na busca por formação fora das instituições, a falta de direcionamento e falha de comunicação para o desenvolvimento das estratégias, a sobrecarga de trabalho, a falta de infraestrutura tecnológica, a ausência de ações no cuidado com a saúde mental dos professores, dentre outros entraves, e que grande parte das dificuldades enfrentadas ainda permanecem no cenário educacional hodierno. Assim, foi possível aferir que mesmo com todos os percalços manifestados durante a pandemia, os professores mostraram-se resistentes diante das adversidades e que poucas foram as ações governamentais desenvolvidas para a melhoria das condições precárias evidenciadas, não estando as redes públicas de ensino preparadas para uma nova eventualidade que exija o ensino remoto emergencial.

À vista disso, a pesquisa busca contribuir para que novos estudos tenham como propósito a elaboração de políticas educacionais, junto aos sindicatos e governo, voltadas à melhoria da infraestrutura das instituições de ensino, a oferta de formação de professores para o desenvolvimento de metodologias que, de fato, contribuam para a aprendizagem e o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes da Educação Profissional e Tecnológica e demais modalidades da educação básica, além de se pensar ações que acolham os profissionais da educação no cuidado com a saúde mental, ademais outros aspectos que busquem ir de encontro com os interesses capitalistas.

Link de acesso ao documentário :  
<https://youtu.be/jepRDeHjGFY>



## Sumário



Personagens

Lugares

Narrativas

Dedicatória

•Registros da roda de conversa

## Personagens



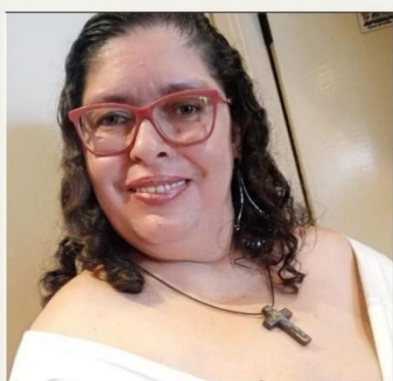
*Eder*

Eder Alonso Castro é graduado em Artes, Filosofia e Pedagogia, com Mestrado e Doutorado em Fundamentos da Educação pela Universidade Federal de São Carlos UFSCar. Atua na Educação Profissional há 8 anos, é professor e Coordenador Pedagógico do IFB Campus Gama desde 2018.



*Shirlei*

Shirlei Neves dos Santos é Doutora em Linguística Aplicada, professora da educação básica do Instituto Federal de Brasília Campus Gama e Coordenadora Pedagógica do curso de Química.



*Edileusa*

Edileusa Costa Silva de Carvalho é professora há 15 anos na Educação Profissional e Tecnológica, atuando no CEMI Gama. Formada em Química pela Universidade de Brasília, é especialista em EJA pela UnB. Atualmente é coordenadora pedagógica na instituição.



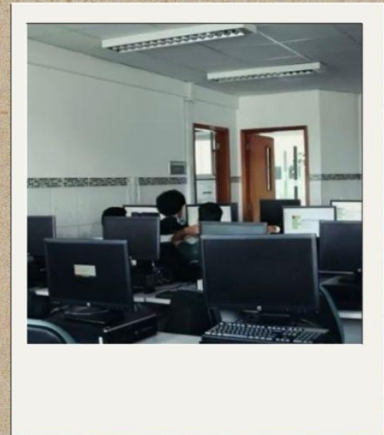
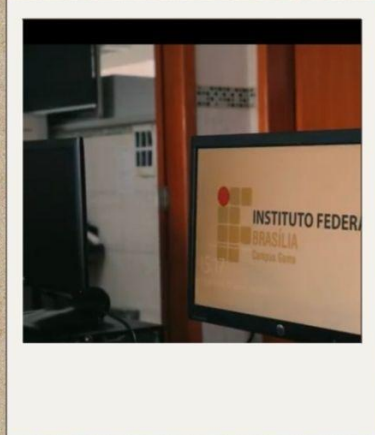
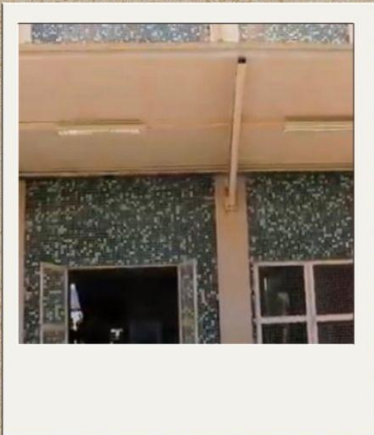
*Getúlio*

Getúlio Dias Malveira é professor na Educação Profissional e Tecnológica, atuando no CEMI Gama há 10 anos. É graduado em Filosofia e Mestre em História. É Coordenador Pedagógico na instituição.

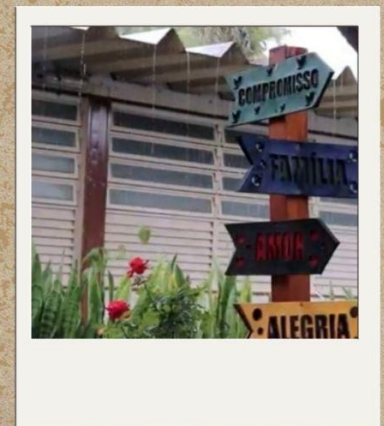
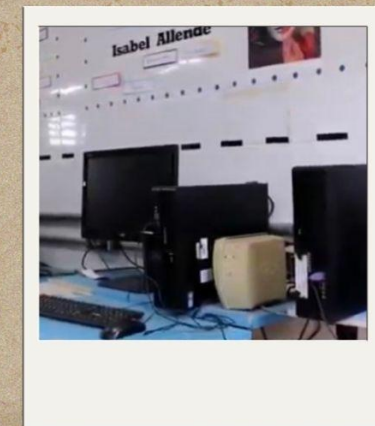
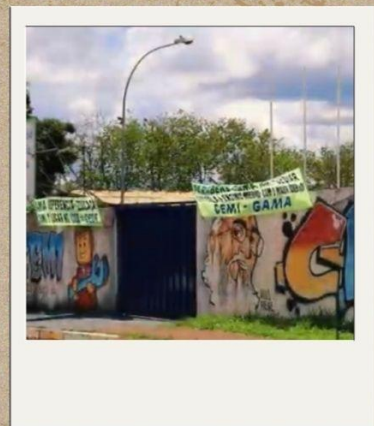
# Lugares



## IFB Campus Gama



## CEMI Gama



# Narrativas

## Sequência 1

Quantidade de cenas: 2

Cenas de abertura

Vídeo:

Letireiros na tela preta inicial:

\*ProfETP apresenta

Produto educacional de Silmara Azevedo

Orientador: Prof. Dr Rodrigo Rodrigues

\*Título: Memórias e Vozes: desafios e mediações no contexto educacional pandêmico da EPT

Cena 1- Plano da cidade do Gama

Cena 2- Imagem do IFB Campus Gama

Narração: A Região Administrativa do Gama completou 64 anos no dia 12 de outubro de 2024. De acordo com o PDAD 2021, a cidade tem uma área de 27.605,34 hectares e sua população urbana era de 137.331 pessoas. A RA II conta com duas importantes instituições públicas ofertantes da Educação Profissional e Tecnológica: O IFB Campus Gama e o Centro de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do Gama, o CEMI Gama. A direção das duas instituições representam para os jovens da comunidade do Gama e do entorno um modelo de educação que possibilita a formação humana integral desses estudantes e tem a preocupação com o desenvolvimento socioeconômico local e regional. Essas são características presentes nos fundamentos da ETP desenvolvida nos Institutos Federais e na SEEDF e que são consideradas importantes para a formação profissional dos estudantes e para a sua comunidade.

## Sequência 2

### **As marcas do fenômeno pandêmico no cotidiano escolar**

“Olhar o passado deve ser apenas um meio e entender mais claramente o que e quem eles são, para que possam construir mais sabiamente o futuro”.

Paulo Freire

**Diante da situação que assolou o mundo, em virtude da pandemia da COVID-19, qual foi a sua reação em saber que as atividades pedagógicas seriam interrompidas?**

**Shirlei (IFB)-** *Então, no momento em que eu recebi essa notícia de que as aulas estavam paralisadas, calendário suspenso, certamente foi um sentimento de confusão mesmo, porque era algo muito novo, eu não sabia lidar com aquela situação, não sabia o que esperar daquilo.*

**Edileusa (CEMI)-** *O fato de não ser uma realidade só da escola não me preocupou. Eu comecei a me preocupar quando as escolas particulares começaram a voltar, mesmo que fosse no virtual e a secretaria parada, aí eu comecei a me preocupar, falei: ‘meus alunos, aí agora meus alunos estão perdendo’. Aconteceu desequilíbrio, porque nem todos os alunos voltaram, então como é a cabeça desse aluno que não voltou e como é a cabeça desse aluno que voltou, né? Então, a minha preocupação era muito com essa saúde mental, essa saúde emocional que a gente estava fazendo.*

## Sequência 3

### O trabalho pedagógico e o uso das tecnologias digitais

“Pra mim, a questão que se coloca é: a serviço de quem as máquinas e a tecnologia avançada estão? Quero saber a favor de quem, ou contra quem as máquinas estão sendo postas em uso...”

Paulo Freire

**Em linhas gerais, como você avalia o trabalho pedagógico coletivo desenvolvido pela sua instituição de ensino durante a pandemia, no contexto do uso das tecnologias digitais?**

**Edileusa (CEMI)-** *Talvez aqui não foi tão traumático, talvez o fato da gente está dentro da escola técnica de informática facilitou. A gente começou a fazer alguns encontros entre nós professores para ver o que a gente poderia fazer enquanto escola, não enquanto secretaria de educação, para diminuir essas perdas dos alunos, então no nosso trabalho coletivo ele começou antes do anúncio que a gente teria que voltar virtualmente. Então a gente trabalhou acho que uns 25 dias antes, nós antecipamos. Então esse trabalho coletivo, ele foi muito interessante.*

**Éder (IFB)-** *Não houve uma preparação anterior para depois começar a funcionar. Foi algo que foi acontecendo no processo, de muita troca entre os professores, muita troca de experiência, muita troca do fazer mesmo. Alguns professores tinham mais domínio de tecnologia, ensinando para os outros o que fazer, algumas coisas a gente foi aprendendo, fazendo. Foi um momento, assim, muito enriquecedor nesse sentido, mas não houve algo assim que nos preparasse para isso. O preparo foi acontecendo nesse processo de fazer, no fazer fazendo.*

## Sequência 4

### **A formação continuada de professores durante a pandemia**

“Ninguém começa a ser educado numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou é marcado para ser educador, a gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.”

Paulo Freire

### **Como você avalia a formação ofertada durante a pandemia pela SEEDF/IFB para o uso das tecnologias digitais?**

**Shirlei (IFB)-** *A formação em si, eu acredito que ela tenha sido um arranjo muito local ou um arranjo muito particular de cada curso, de cada colegiado, e às vezes de cada professor para lidar com essa situação. Eu sei que aqui, na nossa realidade, houve iniciativas de colegiados que fizeram formações específicas com os professores do próprio colegiado para adotarem metodologias ativas. O colegiado em que eu atuava não adotou, os professores optaram por não adotar, porque nós não tínhamos passado por essa formação. Então, inicialmente, a orientação geral era a seguinte, que íamos adotar o sistema remoto e que nesse sistema remoto nós podíamos aplicar aulas síncronas e assíncronas.*

*O que, então, de modo geral aconteceu foi isso, que alguns professores restringiam o trabalho de ensino remoto à adoção um pouco mais precária dessas tecnologias digitais. Eu diria, assim, que houve um esforço institucional, no sentido de oferecer uma orientação pelo menos básica para isso, mas um esforço que de alguma maneira foi insuficiente, na medida em que também a própria instituição, na minha avaliação, não estava totalmente preparada para lidar com aquela situação toda. Então, não houve uma orientação de formação para o uso das tecnologias, tendo em vista um objetivo pedagógico bem definido, sabe? Era mais um arranjo mesmo para dar conta da situação inusitada em que nos encontrávamos à época.*

**Gétulio (CEMI)-** *No caso específico do CEMI, nós já havíamos tido uma formação das ferramentas do Google Sala de Aula. Então, houve uma certa facilidade, os professores conseguiram aproveitar um pouco melhor. Mas, no geral, foi uma formação rápida, apressada, acredito que para alguém que não tinha familiaridade ainda com as ferramentas não foi suficiente.*

## Sequência 5

### Impactos da pandemia na coordenação pedagógica

“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.”

Paulo Freire

**Na sua opinião, qual foi o fator que mais afetou negativamente a coordenação pedagógica durante o Ensino Remoto, na pandemia da Covid-19?**

**Gétulio (CEMI)-** *A própria estrutura da reunião virtual ela é um pouco problemática. A reunião online ela é diferente da reunião presencial. Então, há uma dispersão, há, às vezes, uma dificuldade de comunicação dificuldade de retenção de informações. É menos focada, menos objetiva. Há uma dificuldade... é muito cansativa. Não é algo que na escola tenha alguma funcionalidade, é bem inferior à reunião online, atrapalhou bastante o planejamento.*

## Sequência 6

### O uso das tecnologias digitais no pós- pandemia

“Enquanto eu luto, sou movido pela esperança; e se eu lutar com esperança, posso esperar.”

Paulo Freire

No pós-pandemia, como a sua Instituição de Ensino tem aproveitado as ferramentas tecnológicas utilizadas ainda no Ensino Remoto?

**Shirlei (IFB)-** *Creio que não houve uma revolução das nossas práticas pedagógicas, considerando os recursos digitais. Nós, na medida do possível, aprendemos a integrar alguns desses recursos nas nossas práticas presenciais, sabe? Eu vejo que alguns professores continuam a usar como parte das práticas pedagógicas, outros como uma etapa prévia ou pós. Aquilo que a gente já fazia antes, que era usar o Class, para depois dar material de apoio, uma atividade, para reforçar o que foi ensinado em sala, aquilo permaneceu. E outros se perderam. Por exemplo, metodologias ativas que foram adotadas e depois foram revisadas, os professores, e inclusive os próprios alunos, entenderam que não eram metodologias que eles gostariam de continuar, porque eles entendiam que eles precisavam mais dos professores, e eram metodologias que exigiam muito só do aluno. Então, a gente teve também esses momentos com os estudantes de avaliação dessas metodologias para verificar a adequação, o alcance delas para os objetivos pretendidos.*

## Sequência 7

### Investimento em infraestrutura física e tecnológica

“Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia.”

Paulo Freire

Sobre a estrutura física/tecnológica, durante ou após a pandemia houve algum investimento/melhoria na sua instituição de ensino (estúdio de gravações, computadores, softwares) voltado para a atuação dos docentes? Caso a resposta seja SIM, quais foram os principais investimentos tecnológicos? Você considera que esse investimento foi suficiente? Por quê?

**Gétulio (CEMI)-** *No ponto de vista geral, do CEMI, assim como as outras escolas não receberam investimentos para equipamentos adequados durante a pandemia. Nem para os docentes nem para os discentes. E, de uma maneira geral, não houve um investimento em equipamento, em recursos. Agora do ponto de vista da escola, por outro lado, a escola, a gestão, a partir do momento em que em 2021 passamos a um processo híbrido, a escola fez uma mobilização com os recursos que já tem na escola de informática. Então houve uma mobilização para dar um equipamento mais ou menos adequado para tornar possível esse processo híbrido.*

**Éder (IFB)-** *Os investimentos foram muito pequenos. Foram muitos investimentos pessoais. Então, os professores, os coordenadores, acabaram comprando equipamentos e fazendo seus investimentos pessoais, câmeras para filmagem, microfone, fones de ouvido e tal, para conseguir manter suas aulas, fazer suas gravações. Isso foi muito do investimento pessoal. O investimento institucional, eu acho que foi muito mais voltado para os alunos.*

## Sequência 8

### A inserção dos estudantes da ETP na Era Digital

“Não basta saber ler que “Eva viu a uva”. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.”

Paulo Freire

Na sua opinião, quais são os maiores desafios que a EPT enfrenta atualmente para que haja, de fato, a inserção do estudante na Era Digital?

**Gétulio (CEMI)**- *Eu acredito que são dois os principais desafios. Primeiro é em termos de financiamento, de estrutura física. Uma Educação Profissional, da maneira como ela foi pensada, essa retomada de um pouco mais de dez anos para cá, no sentido da politécnica, do Saviani, exige um certo investimento, equipamento, instalações, em vagas ofertadas. Há também os atos pedagógicos, da gente compreender essa ideia da integração e da Educação Profissional, não como aquela educação, digamos assim, mais laboral da formação, de força de trabalho, mas uma educação de compreensão, ou seja, de aquisição de capacidade técnica. Mas isso é integrado a uma formação mais geral, uma formação, também, crítica. Dentro da própria escola, a gente enfrenta esse problema, há uma dificuldade entre o propedêutico e a área técnica, de conversar, de ver as linhas de contato, de integrar os projetos, de verdadeiramente ter uma educação integrada. Há um desafio de compreensão, de compreensão do modelo.*

**Shirlei (IFB)-** *O maior desafio para a gente, o docente, o servidor, é a formação dessa perspectiva. Não tem como fugir disso. Outro ponto que eu acho importante: eu não sei se nós temos que inserir os jovens no digital, sabe, porque eles já são do digital e é incrível o que eles conseguem fazer com esses recursos de internet. Eu não sei se eles são capazes de criar, mas de usar; às vezes bem, eles usam. E nós é que, às vezes, não temos ainda todas essas habilidades para fazer uso disso, não como uma forma só para dizer que a tecnologia está nas nossas práticas ou nas salas de aula, mas fazer uso disso em favor das nossas práticas pedagógicas mesmo, se isso realmente vai melhorar as nossas práticas. Passa por isso, de a gente ter um projeto maior de formação, mesmo, com esse enfoque, não do uso por uso, mas de um uso a favor do aprendizado, se isso de fato vai favorecer melhor o aprendizado do aluno.*

## Sequência 9

### **A formação docente para o desenvolvimento das Competências Digitais no cenário pós-pandêmico**

“Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de maneira crítica.”

Paulo Freire

**Qual é a sua perspectiva em torno da formação docente para o desenvolvimento das competências digitais dos estudantes no cenário pós-pandêmico?**

**Edileusa (CEMI)-** *A gente achava que o jovem dominava as ferramentas chamadas internet. Não, eles não dominam. Hoje, às vezes, as pessoas perguntam assim: ‘Dila, você tem medo da Inteligência Artificial?’ Eu não tenho. Se você não sabe qual a pergunta que você vai fazer, você não vai ter a resposta que você precisa. Então, se a gente está preparado, enquanto educador, eu não sei, a gente vai saber ao longo do processo. Mas eu percebo que isso é necessário, sabe, assim, que também não adianta falar que o educador, o docente, vai fazer essa educação digital. Primeiro ele tem que aprender a ter essa educação digital. Então a gente precisa aprender essa educação digital, que quando a gente fala de educação digital, muita gente pensa que é aprender a usar as ferramentas. Não, aprender a lidar com esse mundo digital e que ele não é o único e que a gente precisa entender as relações, e elas nem sempre acontecem só virtualmente.*

**Éder (IFB)** - *Hoje a gente está inclusive vivendo um problema com isso, com a história da lei de proibir o uso do celular. É uma coisa que a gente já trabalhou aqui no início do ano sobre: proibir o uso do celular em sala de aula, não proibir, como disponibilizar essa questão? Eu acho que isso varia muito de professor para professor. Tem professor que consegue fazer um trabalho utilizando as ferramentas digitais de uma forma bem interessante, mas a gente percebe que uma grande parte tem dificuldade e não tem interesse em fazer, não tem interesse em desenvolver. Os alunos acabam ensinando muito mais para a gente do que a gente para eles nessa questão da tecnologia.*

## Sequência 10

### O legado das tecnologias digitais para o trabalho pedagógico

“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

**Na sua opinião, quais foram os benefícios que o uso das tecnologias digitais na pandemia representou para a sua prática docente atual?**

**Gétulio (CEMI)-** *Foi um processo muito desafiador, muito desgastante, mas conseguimos trazer alguns aprendizados. Um aprendizado das próprias ferramentas. Alguns professores antes da pandemia já utilizavam algumas das ferramentas, outros passaram a utilizar, os que já utilizavam para trocas de experiências ali durante a pandemia, passaram a utilizar melhor, aperfeiçoaram o uso. Nós próprios da Coordenação, da Direção, também internalizamos algumas ferramentas no planejamento da escola- ata digital, calendário digital- o que dinamizou. O processo aqui da escola, o processo de comunicação com os professores, o processo de coordenação pedagógica, e também o diálogo com os alunos. A pandemia, o processo remoto exigiu uma troca de ideias mais constantes com os alunos, que foi um hábito, um mecanismo. A gente acabou por manter e mantemos até hoje.*

**Éder (IFB)-** *Uma das primeiras coisas é perder esse medo da câmera. É uma resistência que a gente tem muito grande. Outra coisa é conseguir ser mais objetivo naquilo que a gente organiza. O aprendizado maior foi esse, de conseguir sintetizar conteúdos em tempos menores e de disponibilizar muita coisa que tem pronta hoje. Esse uso da tecnologia aproximou bastante hoje, mas ainda é algo bastante ao nível de usuário e não de produtor. São poucos os professores, poucos os docentes que realmente conseguem produzir conteúdos e disponibilizar para que as aprendizagens sejam melhoradas.*

## Sequência 11

### **Cuidado com a saúde mental dos professores no pós-pandemia**

“A desumanização, embora seja um fato histórico concreto, não é um destino dado, mas resultado de uma ordem injusta que gera violência nos opressores, o que, por sua vez, desumaniza os oprimidos.”

Paulo Freire

Estudos apontam que durante a pandemia muitos docentes foram acometidos por doenças mentais, em razão da falta de infraestrutura e de formação para o uso das tecnologias digitais, da sobrecarga de trabalho, dentre outros fatores. A/ O SEEDF/IFB previu em seus planos estratégicos ações voltadas para o cuidado com a saúde mental dos profissionais da educação. Hoje, no pós-pandemia, você considera que há esse cuidado? Quais são as suas percepções acerca dessas ações?

**Edileusa (CEMI)-** *Tenho dois relatos que eu acho muito interessante. Porque eu tenho um amigo que hoje ele entrou de atestado, foi ao NAMO trocar o atestado. Hoje ele faz o acompanhamento mensal dentro do NAMO, que a gente nunca ouviu falar nisso. Então existe essa preocupação, achei interessante. O outro, é dentro da Regional de Ensino do Gama, que é onde nós estamos, tem o Espaço Olhar. Psicólogas conversavam conosco, nos ouviam e era assim, conversavam conosco coletivamente. Então era uma coordenação coletiva onde a psicóloga falava sobre essa questão, sobre esse cuidado que a gente precisava ter com o nosso ambiente, organizar o ambiente para trabalhar. Hoje, ainda, eles fazem agendamento, então tem várias rodas de conversa, inclusive para a sociedade.*

**Shirlei (IFB)-** *Eu reconheço que o Instituto Federal tem uma política de proteção, sim, dos trabalhadores, de busca e da criação de um ambiente que seja saudável. Mas, apoio direto, eu acho que isso não acontece, de disponibilizar, até porque há um entendimento de que o próprio servidor tem condições de buscar apoio, por meio da saúde, recorrer a um profissional da saúde- ele tem esses caminhos e essas ferramentas acessíveis. Mas, que há um esforço institucional, no sentido de coibir, no sentido de desmotivar, desincentivar práticas que sejam nocivas ao trabalho. Eles encaminham formações que estão acontecendo, ou sendo promovidas por outros órgãos, sobre assédio, sobre discriminação. A gente tem mais essa liberdade também de falar, de se opor. Mas, assim, uma política direta, eu desconheço.*

## Sequência 12

### O ser pós-pandemia

“Ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos.”

Paulo Freire

**Diante de todas as experiências vivenciadas no contexto educacional durante a pandemia, como você se vê hoje como ser humano, como profissional?**

**Edileusa (CEMI)-** *Existe um novo aluno, existe um novo professor. Estamos mais cansados, estamos extremamente cansados. Mas ao mesmo tempo, eu acho que a pandemia, ela nos trouxe alguma segurança que a gente já estava perdendo. Nós descobrimos que as relações humanas são indispensáveis no processo de aprendizagem. Então, assim, eu não sei se eu melhorei enquanto pessoa, pós-pandemia. Mas eu consigo ter uma visão de mundo que a gente vai passar por esse processo ainda depressivo, de adoecer mais emocionalmente, em função dessa pandemia. Mesmo daqui a dez anos a gente vai estar colhendo rastros dessa pandemia, desse isolamento, dessas confusões todas que nós vivemos. Eu ainda me questiono: como é que a gente não aprendeu nada? Então se uma nova virose vir aí, a gente vai continuar duvidando das viroses, vai continuar questionando a ciência? Então no pós pandemia eu fico muito pensando nisso: o que que nós aprendemos enquanto ser humano, enquanto sociedade?*

**Shirlei (IFB)**- *Eu diria que eu me humanizei mais, e ao mesmo tempo, eu me sinto mais forte, sabe? Que a pandemia foi uma experiência dura, difícil, mas que foi também um aprendizado, pelo menos para mim. Eu me tornei muito amiga dos meus alunos que passaram comigo durante a pandemia. Parece que foi um momento, assim, que a gente teve que criar vínculos. A principal lição que eu tenho hoje de vida, é que a gente tem que buscar na gente, nos outros, nessa força, para enfrentar com serenidade esses desafios, porque não dá para se desesperar. Agora eu me sinto mais cansada, para falar a verdade. Parece que passou aquele, 'nossa, vamos voltar aproveitar tudo, tudo' e parece que aquela energia meio que escoou um pouco. Mas, foi muito bom.*

## Sequência 13- Encerramento

**Esse documentário é dedicado a todos os profissionais da educação que em meio às adversidades lutaram durante a pandemia da Covid-19 para a melhoria da qualidade da educação que acreditam no potencial do seu trabalho para a transformação da sociedade.**



“Se a educação sozinha não transforma a sociedade,  
sem ela tampouco a sociedade muda.”

Paulo Freire

# Registros da roda de conversa



## Narração:

Prof. Dr. Rodrigo Soares Guimarães Rodrigues  
Priscilla de França

## Agradecimento:

Diretora Geral do IFB Profa. Andresa Cristina de Andrade  
Diretor do CEMI Gama Carlos Lafaiete Formiga Menezes  
Profa. Esp. Edileusa Costa Silva de Carvalho  
Profa. Dra. Shirlei Neves dos Santos  
Prof. Dr. Eder Alonso Castro  
Prof. Me. Getúlio Dias Malveira  
Profa. Esp. Valéria Alcântara  
Prof. Esp. Natan Barbosa Rodrigues  
Prof. Esp. Antonio Adriano Teixeira  
Prof. Dr. Rodrigo Soares  
Guimarães Rodrigues  
Prof. Dr. Fernando Santos Sousa  
Prof. Dr. Thiago de Faria e Silva  
Prof. Dr. Ricardo Faustino Teles  
Prof. Dr. Sebastião Ivaldo Carneiro Portela  
Mestre Paulo Barbosa Santos  
Priscilla de França

## Intérprete de Libras:

Weslecley Carvalho Batista Moreira

## APÊNDICE B – FICHA DE VALIDAÇÃO DA PRODUÇÃO TÉCNICA TECNOLÓGICA (PTT) ProfEPT

Ficha de validação da Produção Técnica Tecnológica (PTT) - ProfEPT 1



MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA | PROFEPT  
COORDENAÇÃO ACADÊMICA NACIONAL | CAN - GESTÃO 2022/2025

### IDENTIFICAÇÃO

|                               |   |
|-------------------------------|---|
| Instituição Associada:        | <b>Instituto Federal de Brasília</b>  |
| Discente:                     | Silmara Pinto Gonçalo Azevedo   |
| Produto/Processo Educacional: | Memórias e vozes: desafios e mediações no contexto educacional pandêmico da EPT   |
| Dissertação:                  | Memórias e vozes no pós-pandemia: um estudo comparativo sobre os desafios emergentes do uso das tecnologias digitais para o fazer pedagógico da EPT pública do DF |
| Orientador (a):               | Prof. Dr. Rodrigo Soares Guimarães Rodrigues  |
| Área de Concentração:         | Educação Profissional e Tecnológica- EPT  |
| Linha de Pesquisa:            | Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos na Educação Profissional e Tecnológica- EPT   |
| Macroprojeto                  | Macroprojeto 4: Histórias e memórias no contexto da EPT   |

### TIPOS DE PRODUTOS TÉCNICO TECNOLÓGICOS

|   |                                      |
|---|--------------------------------------|
|   | PTT1: Material didático/instrucional |
|   | PTT2: Curso de formação profissional |
|   | PTT3: Tecnologia social              |
|   | PTT4: Software/Aplicativo            |
|   | PTT5: Evento Organizados             |
|   | PTT6: Relatório Técnico              |
|   | PTT7: Acervo                         |
| X | PTT8: Produto de comunicação         |
|   | PTT9: Manual/Protocolo               |
|   | PTT10: Carta, mapa ou similar        |

### CRITÉRIOS

|                  |                                  | Sim | Não |
|------------------|----------------------------------|-----|-----|
| <b>Aderência</b> | À projeto de pesquisa            | X   |     |
|                  | À linha de pesquisa do Programa  | X   |     |
|                  | Área de concentração do Programa | X   |     |

## Ficha de validação da Produção Técnica Tecnológica (PTT) - ProfEPT

2

|                        |   |   |  |
|------------------------|---|---|--|
|                        | Ao macroprojeto   | X |  |
| <b>Replicabilidade</b> | O PE pode ser repetido, mesmo com adaptações, em diferentes contextos daquele em que ele foi produzido? | X |  |
| <b>Registro</b>        | Possibilidade de registro/depósito de propriedade intelectual   |   |  |

|                                       |   |  |  |
|---------------------------------------|---|--|--|
| <b>IMPACTO</b>                        |   |  |  |
| X                                     | <b>Alto</b> - PTT gerado no Programa, aplicado e transferido para um sistema, no qual seus resultados, consequências ou benefícios são percebidos pela sociedade. |  |  |
|                                       | <b>Médio</b> - PTT gerado no Programa, aplicado no sistema, mas não foi transferido para algum segmento da sociedade.   |  |  |
|                                       | <b>Baixo</b> - PTT gerado apenas no âmbito do Programa e não foi aplicado nem transferido para algum segmento da sociedade.                                       |  |  |
| <b>IMPACTO – DEMANDA</b>              |   |  |  |
| X                                     | Demanda espontânea  |  |  |
|                                       | Demanda contratada  |  |  |
|                                       | Demanda por concorrência (ex. Edital)   |  |  |
| <b>IMPACTO - OBJETIVO DA PESQUISA</b> |   |  |  |
|                                       | Experimental  |  |  |
|                                       | Sem um foco de aplicação inicialmente definido  |  |  |
| X                                     | Solução de um problema previamente identificado   |  |  |

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
| <b>ABRANGÊNCIA TERRITORIAL</b>                         |   |  |  |
|  | Local   |  |  |
| X  | Regional  |  |  |
|  | Nacional  |  |  |
|  | Internacional   |  |  |
| <b>INOVAÇÃO</b>  |   |  |  |
|  | Alto teor inovativo (desenvolvido com base em conhecimento inédito).  |  |  |
| X  | Médio teor inovativo  |  |  |
|  | Baixo teor inovativo  |  |  |
|  | Sem inovação aparente   |  |  |
| <b>COMPLEXIDADE</b> (Mais de um item pode ser marcado) |   |  |  |
| X  | O PE é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação. |  |  |
| X  | A metodologia apresenta clara e objetivamente a forma de aplicação e análise do PE  |  |  |
| X  | Há uma reflexão sobre o PE com base nos referenciais teórico e teórico-metodológico empregados na respectiva dissertação.     |  |  |
|  | Há apontamentos sobre os limites de utilização do PE.   |  |  |

| <b>APLICABILIDADE</b>        |  |
|------------------------------|--|
|                              | PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto, mas não foi aplicado durante a pesquisa.                    |
| X                            | PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto e foi aplicado durante a pesquisa, exigível para o mestrado. |
|                              | PE foi aplicado em diferentes ambientes/momentos e tem potencial de replicabilidade face à possibilidade de acesso e descrição.    |
| <b>ESTÁGIO DA TECNOLOGIA</b> |  |
|                              | Piloto/protótipo   |
|                              | Em teste   |
| X                            | Finalizado/implantado  |
|                              | Não se aplica  |
| <b>ACESSO</b>                |  |
|                              | PE sem acesso.   |
|                              | PE com acesso via rede fechada.  |
| X                            | PE com acesso público e gratuito.  |
| X                            | PE com acesso público e gratuito pela página do Programa.  |
| X                            | PE com acesso por Repositório institucional com acesso público e gratuito.   |

#### **PANORAMA SOBRE A ABRANGÊNCIA E/OU A REPLICABILIDADE DO PTT**

A aplicabilidade do Produto Educacional Memórias e vozes: desafios e mediações no contexto educacional pandêmico da EPT deu-se por meio da realização de uma roda de conversa que objetivou a compreensão, a partir da apreciação e avaliação do documentário e do diálogo entre os pares, da realidade do contexto educacional das duas instituições pesquisadas (redes federal e distrital) a respeito dos desafios emergentes do uso das tecnologias digitais na pandemia do Covid-19 e suas implicações ao fazer pedagógico hodierno da Educação Profissional e Tecnológica. Ao final da atividade, os participantes avaliaram a roda de conversa como um momento propício à discussão dos temas abordados em torno dos desafios atuais que os professores enfrentam nas suas práticas educativas cotidianas. Consideraram que a atividade pode se estender a debates no interior das instituições de ensino, nos momentos de discussão coletiva, bem como pode ser útil aos projetos realizados com os estudantes para o diálogo em torno das condições do trabalho docente que impactam o processo de ensino e aprendizagem.


Até 255 caracteres

#### **DESCRIÇÃO DO TIPO DE IMPACTO DO PTT**

O Produto Educacional desenvolvido tem potencial de impacto significativo no meio acadêmico e social. A sua aplicabilidade e replicabilidade pode contribuir, sobremaneira, para que novos estudos tenham como propósito a elaboração de políticas educacionais, em parceria com sindicatos e governo, que possibilitem a melhoria da qualidade da educação, perpassando pela reflexão das condições precárias para a realização do trabalho pedagógico em que os docentes estão submersos, o que impacta diretamente na formação dos estudantes que atuarão no mundo do trabalho.

Até 255 caracteres

## Ficha de validação da Produção Técnica Tecnológica (PTT) - ProfEPT 4

| ASSINATURA DOS MEMBROS DA BANCA |   |
|---------------------------------|---|
| Presidente da banca             | <p>Documento assinado digitalmente</p> <p> <b>RODRIGO SOARES GUIMARAES RODRIGUES</b><br/>Data: 18/12/2025 11:51:05-0300<br/>verifique em <a href="https://validar.iti.gov.br">https://validar.iti.gov.br</a></p> |
| Membro interno<br>ProfEPT/IA    | <p>Documento assinado digitalmente</p> <p> <b>MATEUS GIANNI FONSECA</b><br/>Data: 19/12/2025 10:16:54-0300<br/>verifique em <a href="https://validar.iti.gov.br">https://validar.iti.gov.br</a></p>             |
| Membro externo                  | <p>Documento assinado digitalmente</p> <p> <b>FERNANDO SANTOS SOUSA</b><br/>Data: 18/12/2025 20:35:20-0300<br/>verifique em <a href="https://validar.iti.gov.br">https://validar.iti.gov.br</a></p>              |
| Data da defesa                  | 25 de julho de 2025.  |

Ficha elaborada a partir de:

1. Documento de Área Ensino CAPES. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ORIENTACOES\\_REGISTRO\\_PRODUCAO\\_TECNICA\\_TECNOLOGICA\\_ENSINO.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ORIENTACOES_REGISTRO_PRODUCAO_TECNICA_TECNOLOGICA_ENSINO.pdf). Acesso em 08 nov. 2022.
2. RIZZATTI, et al. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020. Disponível em: [http://profqui.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/334/2020/09/Artigo\\_Os-Prod.-Educ.-dos-PPG-profissionais.pdf](http://profqui.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/334/2020/09/Artigo_Os-Prod.-Educ.-dos-PPG-profissionais.pdf). Acesso em 08 nov. 2022.

## **APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO AOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS- IFB/SEEDF GAMA**

Olá, prezado (a) coordenador!

Meu nome é Silmara Azevedo, sou mestranda do ProfEPT/IFB e com grande satisfação dirijo-me a você, encarecidamente, para que participe da minha pesquisa, respondendo a este questionário acerca do uso das tecnologias digitais, durante e após a pandemia da covid-19, na realização das práticas pedagógicas.

Estou desenvolvendo uma pesquisa, cujo título é “O espaço digital no pós-pandemia: estudo comparativo sobre os legados tecnológicos aplicados ao fazer pedagógico na educação pública da EPT no DF”, e conto com a sua contribuição.

O objetivo geral do estudo é compreender as mediações e as contradições decorrentes do uso das tecnologias na contemporaneidade da Educação Profissional e Tecnológica ofertada no CEMI Gama e no IFB *Campus* Gama, após o movimento pandêmico causado pela covid-19.

Para isso, será analisada a realidade vivenciada pelos coordenadores dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio das duas instituições de ensino durante e após a pandemia, com destaque aos aspectos relacionados ao uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, perpassando por questões referentes à formação docente, às condições para a realização do trabalho pedagógico e ao cuidado com a saúde mental dos profissionais público-alvo da pesquisa.

O produto educacional será um pequeno documentário construído junto aos coordenadores das instituições pesquisadas, compartilhando suas memórias acerca das experiências vividas durante e após a pandemia.

A identidade dos participantes será mantida em sigilo, visto que as respostas do questionário serão tratadas de forma coletiva. Somente terão a identidade revelada os casos em que os participantes optarem por participar da entrevista/elaboração do documentário.

O tempo estimado de resposta ao questionário é em torno de 15 a 20 minutos.

Sua participação é fundamental para a pesquisa.

Desde já agradeço!

Abraços,

Silmara Azevedo

sil.maia1977@gmail.com (61)98500-7150

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Link de acesso ao [Termo de Consentimento Livre e Esclarecido](#)

Aceito, por vontade própria, responder às questões deste formulário, sem receber incentivo financeiro ou arcar com qualquer ônus, com a finalidade de contribuir para a realização da pesquisa?

- Sim, eu aceito participar voluntariamente da pesquisa
- Não aceito participar da pesquisa

Você tem interesse em gravar uma entrevista para compor um documentário sobre o uso das tecnologias digitais durante e após a pandemia, abordando questões referentes às metodologias e ferramentas digitais utilizadas, bem como as condições do trabalho docente e os cuidados com a saúde mental dos profissionais da educação, compartilhando suas memórias?

- SIM
- NÃO

### **BLOCO 1- Perfil do coordenador**

1- Qual é o seu nome?

2- Quanto tempo de atuação na Educação Profissional e Tecnológica- EPT?

- Até 5 anos

- De 6 a 10 anos
- Mais de 10 anos

3- Qual é o seu maior grau de formação acadêmica?

- Graduação
- Especialização *latu sensu*
- Mestrado
- Doutorado

## **BLOCO 2-** Considerações acerca do contexto educacional da instituição na e pós-pandemia

1- Na sua opinião, qual desses fatores mais afetou a coordenação pedagógica durante o Ensino Remoto, na pandemia do covid-19?

- sobrecarga na quantidade de trabalho -demanda muito grande de atividades pedagógicas e reuniões.
- grande demanda de trabalho com processos burocráticos.
- ruídos ou falhas na comunicação durante a execução dos processos.
- dificuldade de adaptação de utilização das ferramentas tecnológicas.
- dificuldade em estabelecer decisões coletivas e efetivamente participativas.
- dificuldade em colocar em prática a adaptação das aulas presenciais para atividades remotas.
- desconhecimento e falta de formação dos professores quanto ao desafio de adotar novas tecnologias na sua prática pedagógica.
- incerteza do grupo docente em relação à qualidade do processo de ensino e aprendizagem por meio das atividades remotas.
- infraestrutura precária para a realização das atividades pedagógicas.

2 - De maneira breve, como você avalia a formação ofertada durante a pandemia pelo(a) IFB/SEEDF aos docentes para o uso das tecnologias digitais?

3- Em linhas gerais, como você avalia o trabalho pedagógico coletivo desenvolvido pela sua Instituição de Ensino durante a pandemia, no contexto do uso das tecnologias digitais?

4 - No pós-pandemia, como a sua Instituição de Ensino tem aproveitado as ferramentas tecnológicas utilizadas ainda no Ensino Remoto?

5 - Sobre a estrutura física/tecnológica, durante ou após a pandemia houve algum investimento/melhoria na sua Instituição de Ensino (estúdios de gravações, computadores, softwares) voltado para a atuação dos docentes?

( ) Sim

( ) Não

6- Caso a resposta anterior tenha sido SIM, quais foram os principais investimentos tecnológicos? Você considera que esse investimento foi suficiente? Por quê?

7- Você considera que após a pandemia os professores passaram a adotar mais em suas aulas as metodologias ativas e o uso de tecnologias digitais?

( ) Sim

( ) Não

8- Na sua opinião, quais são os maiores desafios que a EPT enfrenta atualmente para que haja, de fato, a inserção do estudante na Era Digital?

9- Qual é a sua perspectiva em torno da formação docente para o desenvolvimento das Competências Digitais dos estudantes no cenário pós-pandêmico?

10- No pós-pandemia, o(a) IFB/SEEDF tem realizado ações efetivas voltadas aos cuidados com a saúde mental dos profissionais da educação.

( ) Concordo

( ) Concordo, em parte

( ) Discordo

( ) Discordo, em parte

11- Na sua opinião, quais foram os benefícios que o uso das tecnologias digitais na pandemia representou para a sua prática pedagógica atual?

12- Diante de todas as experiências vivenciadas no contexto educacional durante a pandemia, como você se vê hoje como ser humano, como profissional?

Muito obrigada por participar desta pesquisa!

## **APÊNDICE D- ROTEIRO GERAL DE ENTREVISTA AOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS**

- 1- Diante da situação que assolou o mundo, em virtude da pandemia da covid-19, qual foi a sua reação em saber que as atividades pedagógicas seriam interrompidas?
- 2- Em linhas gerais, como você avalia o trabalho pedagógico coletivo desenvolvido pela sua instituição de ensino durante a pandemia, no contexto do uso das tecnologias digitais?
- 3- Como você avalia a formação ofertada durante a pandemia pela SEEDF/IFB para o uso das tecnologias digitais?
- 4- Na sua opinião, qual foi o fator que mais afetou negativamente a coordenação pedagógica durante o Ensino Remoto, na pandemia da covid-19?
- 5- No pós-pandemia, como a sua Instituição de Ensino tem aproveitado as ferramentas tecnológicas utilizadas ainda no Ensino Remoto?
- 6- Sobre a estrutura física/tecnológica, durante ou após a pandemia houve algum investimento/melhoria na sua instituição de ensino (estúdio de gravações, computadores, softwares) voltado para a atuação dos docentes? Caso a resposta seja SIM, quais foram os principais investimentos tecnológicos? Você considera que esse investimento foi suficiente? Por quê?
- 7- Na sua opinião, quais são os maiores desafios que a EPT enfrenta atualmente para que haja, de fato, a inserção do estudante na Era Digital?
- 8- Qual é a sua perspectiva em torno da formação docente para o desenvolvimento das competências digitais dos estudantes no cenário pós-pandêmico?
- 9- Na sua opinião, quais foram os benefícios que o uso das tecnologias digitais na pandemia representou para a sua prática docente atual?
- 10- Estudos apontam que durante a pandemia muitos docentes foram acometidos por doenças mentais, em razão da falta de infraestrutura e de formação para o uso das tecnologias digitais, da sobrecarga de trabalho, dentre outros fatores. A/ O SEEDF/IFB previu em seus planos estratégicos ações voltadas para o cuidado com a saúde mental dos profissionais da educação. Hoje, no pós-pandemia, você considera que há esse cuidado? Quais são as suas percepções acerca dessas ações?
- 11- Diante de todas as experiências vivenciadas no contexto educacional durante a pandemia, como você se vê hoje como ser humano, como profissional?

## APÊNDICE E- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- TCLE

Prezado (a) docente/coordenador pedagógico, saudações!

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “O espaço digital no pós-pandemia: estudo comparativo sobre os legados tecnológicos aplicados ao fazer pedagógico do IFB Campus Gama e no CEMI Gama”, de responsabilidade da pesquisadora Silmara Pinto Gonçalves Azevedo, estudante do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Brasília.

Antes de responder a pesquisa, é necessário ler atentamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido- TCLE, em que estão contidas informações sobre a pesquisa, incluindo os riscos e os benefícios da sua participação.

O público-alvo para participar da pesquisa será os docentes e coordenadores pedagógicos das duas instituições. O estudo tem como objetivo compreender as mediações e as contradições decorrentes do uso das tecnologias na contemporaneidade da Educação Profissional e Tecnológica ofertada no CEMI Gama e no IFB *Campus* Gama, após o movimento pandêmico causado pela covid-19. Assim, gostaria de consultá-lo (a) sobre o interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa. Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar da pesquisa. Para responder o questionário, você levará aproximadamente 15 minutos.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo (a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, gravações ou filmagem, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de questionário e entrevista. É para esses procedimentos que você está sendo convidado (a) a participar. Sua participação na pesquisa pode implicar em riscos, tais como: invasão de privacidade; discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; mal-estar, estresse, revitimização e perda de autocontrole ao expor sentimentos e pensamentos nunca revelados; divulgação de dados confidenciais ou quebra de sigilo, em virtude da limitação das tecnologias utilizadas; cansaço e tomada do seu tempo ao responder às perguntas.

Estes riscos serão minimizados com as seguintes estratégias: restringir o acesso aos dados coletados à equipe de pesquisa; garantir local adequado e liberdade para não responder questões constrangedoras, possibilitando que o (a) participante pule questões e continue respondendo o questionário ou a entrevista; proteger os dados coletados, utilizando armazenamento em

download, aos cuidados da pesquisadora em seu computador pessoal; oferecer ao participante a possibilidade de desistir de participar em qualquer fase da pesquisa, sem ônus ou prejuízo a ele; a pesquisadora estará atenta aos sinais verbais e não verbais de desconforto; garantir que os dados da pesquisa serão utilizados somente para fins da pesquisa e conforme acordado no TCLE; evitar a divulgação de informações que identifiquem o (a) participante, utilizando o nome fictício informado pelo (a) participante no questionário, salvo aos participantes do documentário, os quais assinarão o termo de uso de som e imagem; garantir ao participante uma via assinada pela pesquisadora dos termos, na íntegra, e assinados por ele; assistência psicológica aos participantes, caso necessário, frente a evento adverso grave ocorrido, com notificação ao Comitê de Ética em Pesquisa- CEP.

Espera-se como benefício desta pesquisa: a reflexão e o desenvolvimento de ações críticas e conscientes dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem na EPT e em outras modalidades de ensino da educação básica, acerca das metodologias e das ferramentas digitais utilizadas nas práticas educativas; a possibilidade de o (a) participante expor/externar memórias e sentimentos relevantes para outros profissionais que vivenciaram e vivenciam experiências semelhantes em virtude do contexto da pandemia da covid-19, e, assim, construir uma rede de apoio e de ações em prol de benefícios à educação pública do DF, não se restringindo à modalidade da EPT; a melhoria das condições de trabalho docente, a partir de ações governamentais e institucionais que envolvam investimento em infraestrutura, em formação continuada e em estratégias de cuidado com o bem-estar mental dos profissionais da educação, prevenindo doenças como a Síndrome de Burnout, contribuindo, assim, para a qualidade de vida desse grupo de trabalhadores.

Visto que a participação na pesquisa é voluntária, você poderá deixar de participar a qualquer momento, sem prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

Em caso de qualquer dúvida a respeito desta pesquisa, você poderá entrar em contato com: Silmara Pinto Gonçalo Azevedo ([sil.maia1977@gmail.com](mailto:sil.maia1977@gmail.com)) (61) 98500-7150 ou Prof. Dr. Rodrigo Soares Guimarães Rodrigues ([rodrigo.guimaraes@ifb.edu.br](mailto:rodrigo.guimaraes@ifb.edu.br)).

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos por meio da dissertação e do documentário, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro Universitário UNIEURO. O Comitê é formado por um grupo de pessoas que têm por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e assim,

contribuir para que sejam seguidos padrões éticos na realização de pesquisas.

As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do CEP: Centro Universitário UNIEURO, localizado na Avenida das Nações, trecho O, Conjunto 5, Bloco B, 1º andar, sala 10, 11 e 15, Setor de Embaixadas, CEP: 70.200-001, Região Administrativa do Lago Sul- DF, telefone: (61) 3445-5763, e-mail: cep@unieuro.edu.br.

Atenciosamente,

Silmara Azevedo

Caso marque a frase “*Sim, eu aceito participar voluntariamente da pesquisa*”, estará assinando virtualmente o termo, sendo assim direcionado ao questionário.

Lembre-se: é de suma importância o participante guardar em seus arquivos esse documento digital ou impresso para que tenha os contatos do CEP e dos responsáveis pela pesquisa.

---

Assinatura digital da pesquisadora

## APÊNDICE F- TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ

Eu, \_\_\_\_\_, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado (a) no projeto de pesquisa intitulado “O espaço digital no pós-pandemia: estudo comparativo sobre os legados tecnológicos aplicados ao fazer pedagógico na educação pública da EPT no DF”, de responsabilidade da pesquisadora Silmara Pinto Gonçalo Azevedo, vinculada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Brasília. Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para a análise por parte da equipe de pesquisa, apresentação em conferências profissionais e/ou acadêmicas e atividades educacionais. Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem de som da minha voz por meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima.

Tenho ciência de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de responsabilidade da pesquisadora responsável.

Desse modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o participante.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

Brasília, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2024.

## APÊNDICE G- TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ DE ESTUDANTES

Eu, Carlos Lafaiete Formiga Menezes de nacionalidade \_\_\_\_\_, estado civil \_\_\_\_\_, portador da Cédula de Identidade RG nº \_\_\_\_\_, Diretor do Centro de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional do Gama- CEMI Gama, matrícula 23.874-0, AUTORIZO o uso de imagem e voz dos estudantes desta instituição de ensino exclusivamente para fins acadêmico-científico de divulgação e publicidade do documentário “Memórias e Vozes: desafios e mediações no contexto educacional pandêmico da EPT”, Produto Educacional da pesquisa intitulada “Memórias e vozes no pós-pandemia: um estudo comparativo sobre os desafios emergentes do uso das tecnologias digitais para o fazer pedagógico da EPT pública do DF”, da mestranda Silmara Pinto Gonçalo Azevedo, portadora da Cédula de Identidade RG nº 17479- CBMDF, CPF nº 693.264.791-53, do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, do Instituto Federal de Brasília- IFB Campus Brasília- sob a orientação do Prof. Dr. Rodrigo Soares Guimarães Rodrigues. O documentário poderá ser apresentado em slides, em transparências, em livros acadêmicos e em periódicos científicos, em artigos publicados em anais de encontros científicos nacionais e internacionais e será depositado nos repositórios institucionais- IFB e SEEDF- resultantes da pesquisa e na internet- Plataforma EduCapes, YouTube- sem fins comerciais, obedecendo ao que está previsto na lei que resguarda os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA, Lei n. 8.069/90), bem como a Constituição Federal do Brasil. A autora da pesquisa “Memórias e vozes no pós-pandemia: um estudo comparativo sobre os desafios emergentes do uso das tecnologias digitais para o fazer pedagógico da EPT pública do DF” fica autorizada a executar livremente a edição e montagem das fotos e filmagens, conduzindo as reproduções que entender necessárias, bem como a produzir os respectivos materiais de comunicação, respeitando sempre os fins aqui estipulados e o compromisso com a autenticidade de minhas declarações.

Gama, DF, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2025.

---

ASSINATURA/CARIMBO

## APÊNDICE H- PLANEJAMENTO DA RODA DE CONVERSA- APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Roda de conversa acadêmica

Aplicação do Produto Educacional do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica- ProfEPT/IFB

### **Documentário**

“Memórias e Vozes: desafios e mediações no contexto educacional pandêmico da EPT”

### **Tema**

Diálogos e reflexões acerca das implicações da pandemia da covid-19 para a educação contemporânea: resistência às contradições do neoliberalismo no uso das tecnologias digitais e seus impactos ao trabalho docente.

### **Objetivo Geral**

Compreender, a partir da apreciação e avaliação do documentário e do diálogo estabelecido entre os pares, a realidade do contexto educacional das duas instituições pesquisadas acerca dos desafios emergentes do uso das tecnologias digitais na pandemia do covid-19 e suas implicações ao fazer pedagógico hodierno da Educação Profissional e Tecnológica.

### **Objetivos Específicos**

- Apreciar o documentário construído com a participação dos coordenadores pedagógicos das duas instituições públicas de ensino ofertantes da EPT no Gama.
- Dialogar com os pares, a partir de perguntas norteadoras acerca do tema abordado no documentário e de questões pertinentes à melhoria das condições para ao fazer pedagógico contemporâneo.
- Avaliar o documentário, por meio do formulário *Google Forms*.

### **Público-Alvo**

Os participantes da pesquisa (Coordenadores pedagógicos das duas instituições pesquisadas, pesquisadora e orientador).

**Data e Horário**

25/06/2025, das 14:20 às 16h.

**Local**

CEMI Gama

**Duração Estimada**

1h e 40min

**Recursos materiais**

- Espaço adequado para apresentação de vídeo com cadeiras.
- Notebook, projetor, câmera de filmagem e/ou celular.
- Acesso à internet.

**Metodologia e Dinâmica**

| <b>ATIVIDADE</b>   | <b>DURAÇÃO</b> |
|--|----------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acolhida aos participantes da atividade.</li> </ul>   | 5 min.         |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação da atividade (tema e objetivos da roda de conversa) e breve contextualização da pesquisa desenvolvida.</li> </ul>  | 5 min.         |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apreciação do documentário: “Memórias e Vozes: desafios e mediações no contexto educacional pandêmico”.</li> </ul>  | 40 min.        |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Roda de conversa com algumas considerações sobre o documentário e a análise e discussão dos dados da pesquisa e com as perguntas norteadoras:<br/>           * De que maneira vocês têm percebido o recrudescimento da Inteligência Artificial nas suas práticas educativas? Quais são os principais desafios e as oportunidades dessa ferramenta para o fazer pedagógico?<br/><br/>           * Qual a visão que vocês têm acerca da atuação do SINPRO e do SINASEFE na luta por melhorias para o contexto atual, visto que</li> </ul> | 30 min         |

|   |       |
|---|-------|
| <p>a pandemia trouxe à tona as mazelas que a educação enfrenta historicamente?</p> <p>* A partir das experiências vivenciadas no contexto pandêmico, caso haja a necessidade de uma nova suspensão das aulas presenciais, vocês consideram que a rede pública de ensino está preparada para realizar o ensino remoto? Se não, o que falta para essa preparação?</p> |       |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação do documentário</li> </ul>   | 5 min |

### **Avaliação da Atividade**

Os objetivos da roda de conversa serão avaliados por meio do feedback dos participantes acerca da atividade e da observação dos mediadores nos momentos de trocas e experiências, com a seguinte pergunta:

Como vocês avaliam a atividade realizada hoje por este grupo e de que forma ela contribuiu para a desenvolvimento profissional de vocês?

**Duração da avaliação:** 5min

### **Papéis e Responsabilidades**

Moderadores: Silmara Azevedo (Mestranda) e Rodrigo Rodrigues (Orientador).

Apoio logístico: Gestores da instituição acolhedora (Carlos Lafaiete e/ou Sebastião).

Registro (fotografia, gravação): Os moderadores (Silmara e Rodrigo).

### **Considerações Finais**

Breve relato dos moderadores acerca da atividade desenvolvida e encerramento, com agradecimento aos participantes da pesquisa, seguido de um lanche coletivo.

**Duração:** 15min.