

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA
UNIDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL

CARLOS ALBERTO DA SILVA JUNIOR

SABERES, TRABALHO DOCENTE E EDUCOMUNICAÇÃO:
O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

São Paulo
Março/ 2023

CARLOS ALBERTO DA SILVA JUNIOR

SABERES, TRABALHO DOCENTE E EDUCOMUNICAÇÃO:
O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, no Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, sob a orientação da Profa. Dra. Rosália Maria Netto Prados.

São Paulo
Março/ 2023

FICHA ELABORADA PELA BIBLIOTECA NELSON ALVES VIANA
FATEC-SP / CPS CRB8-8390

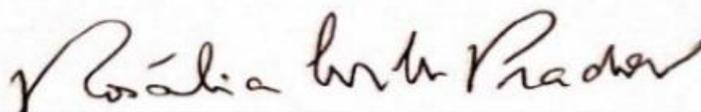
S586s Silva Junior, Carlos Alberto da
Saberes, trabalho docente e educomunicação: o uso de tecnologias digitais na educação profissional / Carlos Alberto da Silva Junior. – São Paulo: CPS, 2023.
100 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Rosália Maria Netto Prados
Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2023.

1. Saberes e trabalho docente. 2. Educação profissional. 3. Educomunicação. 4. Tecnologias digitais. I. Prados, Rosália Maria Netto. II. Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. III. Título.

CARLOS ALBERTO DA SILVA JUNIOR

SABERES, TRABALHO DOCENTE E EDUCOMUNICAÇÃO:
O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL



Profa. Dra. Rosália Maria Netto Prados.

Orientadora - CEETEPS



Profa. Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade

Examinadora Externa – UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE



Prof. Dr. Rodrigo Avella Ramirez

Examinador Interno - CEETEPS

São Paulo, 21 de março de 2023

Aos meus avós, José (*in memorian*), Laura (*in memorian*) e Conceição, que tiveram muita garra para enfrentar as diversidades da vida;
Aos meus pais, Carlos e Marina, que sempre me incentivaram sobre a importância dos estudos para a vida;
À minha irmã, Karina, que sempre me apoiou em todas as minhas decisões;
Ao meu amor, Denilson, que foi o meu alicerce para sempre progredir e nunca desistir dos meus e dos nossos sonhos;
À nossa princesinha, Cherie, que alegrou a nossa vida desde quando chegou nela;
E a todos os profissionais da nossa bela área da educação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela saúde, sabedoria e por toda as bênçãos em minha vida;

À minha queridíssima orientadora, Professora Doutora Rosália Maria Netto Prados, por ter me escolhido como seu orientando, por todo o aprendizado, por todo o suporte e principalmente, por toda a sabedoria transmitida;

Aos docentes da banca de qualificação e defesa, Professora Doutora Maria de Fátima Ramos de Andrade, Professor Doutor Rodrigo Avella Ramirez e Professora Doutora Denise Maria Martins, pelos apontamentos e sugestões muito pertinentes, que contribuíram significativamente para a construção deste trabalho;

Aos docentes do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, no qual tive a honra de conhecer e participar das disciplinas;

Aos colegas da turma, em especial as minhas queridas Luciana, pela amizade, pelas produções e pelos sentimentos que compartilhamos; Aline e Rose, pelos nossos lanchinhos nas aulas de Linguagens com nossos queridos professores Rosália e Rodrigo, que além de muito aprendizado, tínhamos nossos momentos de descontração; e aos demais colegas que tivemos interações;

Às instituições em que atuo, que contribuíram para o aprimoramento dos meus saberes e aos colegas professores, que sempre me apoiaram nessa jornada, em especial ao Amaral e ao Alberto, grandes companheiros de aula;

Aos docentes que participaram desta pesquisa, sem vocês não chegaria até aqui com o trabalho;

Aos familiares e amigos, que sempre entenderam as minhas ausências por conta dos estudos;

Ao meu lindo esposo, que sempre me apoiou incondicionalmente e a nossa linda princesa, que muitas vezes esteve comigo enquanto escrevia este trabalho, mesmo que tarde da noite;

E por fim, aos meus queridíssimos alunos, que sempre me apoiaram.

Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais.

(Rubem Alves, A alegria de ensinar)

RESUMO

SILVA JUNIOR. C. A. da. **Saberes, Trabalho Docente e Educomunicação**: o uso de tecnologias digitais na educação profissional. 100 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2023.

Este trabalho é parte da pesquisa desenvolvida no projeto Saberes e Trabalho Docente, da linha de pesquisa Formação do Formador, no programa de mestrado em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, cuja área de concentração é Educação e Trabalho. Este é um trabalho de pesquisa que trata de um estudo sobre os saberes, as práticas docentes, educomunicação e tecnologias na educação profissional e traz uma discussão sobre o uso de tecnologias digitais no ensino remoto. Justifica-se o interesse neste tema, porque com a adoção das tecnologias digitais nas práticas docentes, é necessário repensar o saber do professor quanto à comunicação docente. Tem como objetivos discutir a aplicabilidade das tecnologias digitais nos processos comunicativos de uma instituição privada de educação profissional, no ensino remoto, sob a ótica do docente; contextualizar os saberes docentes necessários para utilização das tecnologias digitais no ensino remoto; discutir as práticas, experiências e conhecimentos que foram aprimorados com o isolamento social imposto pela pandemia da COVID-19; identificar as necessidades dos docentes para o uso das tecnologias digitais no seu dia a dia e elaborar uma proposta de formação continuada para os docentes, como produto desta pesquisa, sobre educomunicação e o uso das tecnologias digitais na educação. A fundamentação teórica consiste numa pesquisa bibliográfica sobre os saberes e trabalho docente, educomunicação, educação profissional, ensino a distância, ensino remoto, tecnologias e recursos educacionais digitais. A metodologia da pesquisa é exploratória e de abordagem qualitativa, de natureza descritiva, por meio de pesquisa via *Google Forms* e de entrevistas semiestruturadas com os docentes de uma instituição privada de educação profissional. Os principais resultados desta pesquisa contribuíram para uma reflexão sobre a importância da formação docente em relação ao uso das tecnologias digitais no ensino remoto, bem como para o desenvolvimento do produto resultante desta pesquisa, uma proposta de formação continuada para os professores dessa instituição.

Palavras-chave: Saberes e Trabalho Docente; Educação Profissional; Educomunicação; Tecnologias Digitais

ABSTRACT

SILVA JUNIOR. C. A. da. **Saberes, Trabalho Docente e Educomunicação:** o uso de tecnologias digitais na educação profissional. 100 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2023.

This work is part of the research developed in the project "Knowledge and Teaching Work" of the research line "Formation of the Trainer" in the master's program in Management and Development of Professional Education, whose area of concentration is Education and Work. This is a research study on the knowledge, teaching practices, educommunication, and technologies in professional education, and it brings a discussion on the use of digital technologies in remote teaching. The interest in this topic is justified because, with the adoption of digital technologies in teaching practices, it is necessary to rethink the teacher's knowledge regarding teaching communication. The objectives are to discuss the applicability of digital technologies in the educommunicative processes of a private institution of professional education, in remote teaching, from the perspective of the teacher; contextualize the teaching knowledge necessary for the use of digital technologies in remote teaching; discuss the practices, experiences, and knowledge that were improved with the social isolation imposed by the COVID-19 pandemic; identify the needs of teachers for the use of digital technologies in their daily lives and develop a proposal for continuing education for teachers as a product of this research on educommunication and the use of digital technologies in education. The theoretical foundation consists of a bibliographic research on knowledge and teaching work, educommunication, professional education, distance learning, remote teaching, digital technologies, and educational resources. The research methodology is exploratory and qualitative, descriptive in nature, through research via Google Forms and semi-structured interviews with teachers from a private institution of professional education. The main results of this research contributed to a reflection on the importance of teacher training regarding the use of digital technologies in remote teaching, as well as for the development of the resulting product of this research, a proposal for continuing education for the teachers of this institution.

Keywords: Knowledge and Teaching Work; Professional Education; Educommunication; Digital Technologies

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Condições para criação de um objeto de aprendizagem	31
Quadro 2:	Os 6 elementos da comunicação	33
Quadro 3:	Embasamento teórico para elaboração das questões da pesquisa	46

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Produto de Pesquisa	69
-----------	---------------------------	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Itinerários Formativos da EPT	41
Figura 2:	Amostra pelas atividades verificadoras de aprendizagem	61
Figura 3:	Amostra pelos conhecimentos aprimorados durante a pandemia	63

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1:	Amostra pelo gênero	48
Gráfico 2:	Amostra pela idade	49
Gráfico 3:	Amostra pela Titulação	50
Gráfico 4:	Amostra pela Formação Acadêmica	51
Gráfico 5:	Amostra pelo tempo de docência de maneira geral	53
Gráfico 6:	Amostra pelo tempo de docência na educação profissional	54
Gráfico 7:	Amostra pelo tipo de aula ministrada	55
Gráfico 8:	Amostra pelas práticas educacionais	56
Gráfico 9:	Amostra pela verificação da importância dos recursos tecnológicos	57
Gráfico 10:	Amostra pelos itens importantes nos processos educacionais	59
Gráfico 11:	Amostra pelas atividades verificadoras de aprendizagem	60

LISTA DE SIGLAS

AVA	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
COVID-19	Coronavirus Disease 2019
EaD	Educação a Distância
EPT	Educação Profissional Tecnológica
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FIC	Formação Inicial e Continuada
FIC	Formação Inicial e Continuada
MEC	Ministério da Educação
MOOC's	Cursos Online Abertos e em Massa
RED	Recursos Educacionais Digitais
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1. LINGUAGENS, TECNOLOGIAS E SABERES DOCENTES:	
FUNDAMENTOS TEÓRICOS	19
1.1 Saberes e Trabalho Docente	19
1.2 Educomunicação.....	22
1.3 Tecnologias Digitais na Educação.....	24
1.4 Plataformas Educacionais Digitais	27
1.5 Recursos Educacionais Digitais	29
1.6 Educação a Distância.....	33
1.7 Ensino Remoto	36
1.8 Educação Profissional.....	39
CAPÍTULO 2. PERCURSO METODOLÓGICO	44
CAPÍTULO 3. ANÁLISE DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO	48
3.1 Produto de Pesquisa.....	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS	74
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES	
86.....	
APÊNDICE B – TABULAÇÃO DAS PERGUNTAS FECHADAS	90
APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS	92
ANEXO I – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	99
ANEXO II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	100

INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa que trata de um estudo sobre os saberes, as práticas docentes, educomunicação e tecnologias na educação profissional e traz uma discussão sobre o uso de tecnologias digitais no ensino remoto. Levando em consideração os múltiplos saberes dos professores, pretende-se contextualizar os saberes docentes necessários para utilização de tecnologias digitais nos processos educacionais no ensino remoto.

A Educomunicação é uma perspectiva em que se complementam a educação e a comunicação no processo de ensino e aprendizagem. Não se trata de uma visão da comunicação somente como “meio” no campo da educação, mas de uma educação midiática produtiva (APARICI, 2014).

As tecnologias digitais estão presentes na educação, desde o planejamento das diferentes disciplinas, na elaboração da proposta curricular, no apoio para o processo educativo em si e até na certificação dos alunos, pois a presença de uma tecnologia pode ocasionar em mudanças intensas no modo de organização do ensino (KENSKI, 2007). Com o avanço e a evolução das tecnologias digitais na sociedade moderna, foram ampliados e até modificados os processos comunicativos, que atualmente são realizados pelos dispositivos tecnológicos. A tecnologia digital possibilita a conexão em tempo real entre pessoas de diferentes lugares do mundo, por meio dos dispositivos tecnológicos e comunicacionais.

Com o surgimento de novas formas de comunicação e interação social, como as redes sociais, aplicativos de mensagens instantâneas e videoconferência, que permitem uma comunicação mais rápida e eficiente, a educação também tem sido impactada por essas mudanças. As tecnologias digitais têm trazido novas possibilidades para a educação, como aulas *on-line*, ambientes virtuais de aprendizagem, recursos educacionais digitais, entre outros. Além disso, as tecnologias digitais também permitem a comunicação e colaboração entre alunos e professores, independentemente da distância geográfica, permitindo a formação de redes de aprendizagem e a troca de experiências entre alunos de diferentes regiões.

Segundo Castro Filho, Brandão e Benedito (2022), por mais que as novas gerações são consideradas fluentes em relação aos elementos tecnológicos e aos recursos midiáticos, estes eram silenciados nos espaços educativos formais, pois eram raras as exceções em que os docentes trabalhavam com os meios modernos de comunicação, abrindo espaço para os estudantes terem voz ativa e crítica com relação aos conteúdos. No entanto, isso não significa que os docentes devam ignorar ou silenciar essas habilidades e conhecimentos dos estudantes.

É importante que os professores se atualizem e se capacitem para utilizar essas tecnologias em suas práticas pedagógicas, a fim de melhorar a qualidade do ensino e promover uma educação mais atrativa e engajadora para os estudantes.

Com o isolamento social imposto pela pandemia da COVID-19, os professores precisaram reinventar o saber-fazer docente, pois precisaram passar do ensino presencial para o ensino remoto, com atividades síncronas por meio das tecnologias digitais. Para Quintairos, Elisei e Velloso (2021), as aulas *on-line* foram impostas como a única alternativa viável para continuar as atividades didáticas, para amenizar os danos à formação dos discentes. Para os autores, as atividades síncronas e remotas foram a opção mais próxima das aulas presenciais e que causaria menores dificuldades de adaptação e tempo para a transição.

Os professores tiveram que aprender a utilizar as ferramentas de videoconferências, que antes eram utilizadas para reuniões em empresas e quase nunca nas escolas, para que pudessem ministrar as suas aulas. Para Castro Filho, Brandão e Benedito (2022), os professores precisaram questionar a perspectiva vilipendiosa que muitos docentes tinham sobre o uso das tecnologias na educação. As formações docentes não contemplavam o uso de tais tipos de tecnologias antes da pandemia e os docentes não tinham os saberes tecnológicos necessários para esse tipo de ensino. Mesmo os professores que atuam na Educação a Distância (EaD) não possuíam tais saberes, pois as atividades são predominantemente assíncronas, ou seja, aluno e professor em tempo e espaço diferentes e as intervenções síncronas, eram limitadas aos chats e fóruns.

Com essas motivações, a pesquisa traz como questão norteadora: Quais os saberes tecnológicos educacionais necessários para o uso das tecnologias digitais, adotadas por uma instituição privada de educação profissional nos processos de ensino e aprendizagem? Para Castro Filho, Brandão e Benedito (2022), existe um grande desafio para o desenvolvimento de ações pedagógicas na escola, por meio da concepção da educação, pois mesmo que existam avanços, a necessidade de estabelecer um espaço democrático e comunicativo, quebrando o paradigma do modelo educacional vertical e autoritário é considerado um revés.

A pesquisa tem como objetivo geral discutir a aplicabilidade das tecnologias digitais nos processos educacionais de uma instituição privada de educação profissional no ensino remoto sob a ótica do docente; e como objetivos específicos, contextualizar os saberes docentes necessários para utilização das tecnologias digitais no ensino remoto; discutir as práticas, experiências e conhecimentos que foram aprimorados com o isolamento social imposto pela pandemia da COVID-19; identificar as necessidades dos docentes para o uso das tecnologias digitais no seu dia a dia.

Justifica-se o interesse neste tema, porque com a adoção das tecnologias digitais nas práticas docentes, é necessário repensar o saber do professor frente às novas práticas de ensino, pois é de extrema importância entendermos como as tecnologias digitais têm impactado as práticas docentes e como os professores estão se adaptando a essa nova realidade, já que com a adoção dessas tecnologias nas práticas de ensino, novos saberes e habilidades se tornam necessários para que o professor possa lidar com as ferramentas e recursos disponíveis, integrando-os de forma efetiva no processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, é preciso compreender como a tecnologia pode ser utilizada como um recurso potencializador do processo educacional, criando oportunidades para uma educação mais inclusiva, interativa e participativa. Portanto, é fundamental que haja uma reflexão constante sobre a formação e atualização do professor frente às mudanças tecnológicas, para que possamos avançar em direção a uma educação mais conectada com a sociedade contemporânea.

A metodologia da pesquisa é exploratória, de abordagem qualitativa, de natureza descritiva, por meio de pesquisa bibliográfica sobre os saberes docentes, educação profissional, educomunicação, tecnologias e recursos educacionais digitais, além de pesquisa via *Google Forms* e de entrevistas semiestruturadas com os docentes de uma instituição privada de educação profissional.

Propõe-se como produto, a partir desta pesquisa, elaborar uma proposta de formação continuada para os docentes sobre educomunicação e o uso das tecnologias digitais na educação.

O presente trabalho está organizado, a partir desta Introdução, e em capítulos, que seguem:

No primeiro capítulo, *Linguagens, Tecnologias e Saberes Docentes: Fundamentação teórica*, trata-se de apresentar as ideias teóricas de embasamento bibliográfico sobre, os saberes docentes, uma vez que todo professor passa por um processo de formação, não só acadêmica de sua área de atuação na educação profissional, mas também sua formação humana e pedagógica; sobre a Educomunicação, um estudo contemporâneo de comunicação e educação; sobre tecnologias digitais, plataformas educacionais, tecnologias digitais da informação e comunicação aplicadas à educação, além da educação a distância e o ensino remoto na educação profissional.

No segundo capítulo, Percurso Metodológico, trata-se da apresentação da metodologia e abordagem da pesquisa, bem como da justificativa teórica para a elaboração das questões de pesquisa, do *locus* de pesquisa e sujeitos.

No terceiro capítulo, Análise dos Resultados e Discussão, são analisados os resultados da pesquisa, com base na discussão teórica, segundo a pesquisa qualitativa.

E em seguida, apresentam-se as Considerações Finais e Referências.

CAPÍTULO 1. LINGUAGENS, TECNOLOGIAS E SABERES DOCENTES: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, apresentam-se as discussões sobre e os Saberes Docentes, para trazer o professor como protagonista da pesquisa; sobre Educomunicação, que pode ser entendida como uma interação entre comunicação e educação; sobre Tecnologias Digitais na Educação, Plataformas Educacionais e Recursos Educacionais Digitais, para enriquecer a pesquisa sobre as tecnologias digitais da informação e comunicação aplicadas na educação e sobre Educação a Distância, Ensino Remoto e Educação Profissional, para trazer um panorama sobre essas modalidades de ensino.

1.1 Saberes e Trabalho Docente

A essência da palavra *saber* se constitui num conjunto de conhecimentos em que há sabedoria. Quando se trata do professor, Cardoso, Del Pino e Dorneles (2012) nos dizem que o reconhecimento da existência de saberes específicos que representam a profissão do professor como os saberes desenvolvidos pelos docentes na formação para a docência e no cotidiano de suas atividades foi uma das maiores contribuições do movimento pela profissionalização do ensino, em meados de 1980.

Para Tardif (2014), os saberes docentes são uma realidade social ao mesmo passo que se trata de uma realidade individual. Social por se tratar da formação, de programas de formação, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucional, dentre outros e individual com os próprios saberes do docente. Gauthier *et al* (2013) nos dizem que para ensinar, o docente mobiliza diversos saberes que constituem uma espécie de reservatório em que o professor faz uso para responder a exigências específicas de sua atuação.

De acordo com Tardif (2014), os saberes docentes são definidos como saberes plurais, pois são oriundos das formações profissionais, de saberes disciplinares, saberes curriculares e de saberes experienciais. Para o autor, os saberes das formações profissionais trata-se do conjunto de saberes que são transmitidos pelas instituições de formação de professores, pois estes saberes não estão limitados a produção de conhecimentos, mas também incorporados à prática do professor. Com relação à prática, Tardif (2014) nos diz que os saberes pedagógicos

são apresentados como doutrinas, concepções, reflexões racionais ou normativas provenientes da prática educativa que conduzem a sistemas de representação da atividade educativa.

Para Gauthier *et al* (2013), o saber proveniente da formação de professores é tido como saber das ciências da educação, que são os saberes que os docentes adquirem durante a sua formação ou em seu trabalho, que embora não ajudem diretamente a ensinar, traz conhecimentos de várias faces da prática educativa ou da educação como um todo.

Os saberes disciplinares são aqueles saberes sociais definidos e selecionados pelas universidades, que correspondem às diferentes áreas do conhecimento, que estão disponíveis para a sociedade em formas de disciplinas integrantes dos diferentes cursos, produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas faculdades e que emergem da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes. (GAUTHIER *et al*, 2013; TARDIF, 2014). Para os autores, os professores não produzem os saberes disciplinares, mas para a sua prática, o docente extrai o saber produzido por estes pesquisadores e cientistas. Para Costa e Andrade (2016), a formação docente possui múltiplas perspectivas, porém é habitual associar os conceitos com o desenvolvimento pessoal e profissional com os saberes que são adquiridos ao longo da vida pessoal e profissional do docente.

Já os saberes curriculares, de acordo com Gauthier *et al* (2013) e Tardif (2014), são aqueles cujas instituições categorizam num programa de ensino ou num plano de curso ou as editoras que transformam em cadernos e manuais, e estes são utilizados pelos docentes no seu ofício. Tais materiais não são criados pelos professores, mas servem de guia para que os docentes possam planejar as suas aulas, atividades e avaliações e, conseqüentemente, devem conhecê-los.

Os saberes advindos do trabalho docente são classificados como saberes experienciais. Para Tardif (2014), são os saberes adquiridos pelos docentes em suas práticas, no exercício da profissão, baseados no seu cotidiano e conhecimento do seu meio. Para Gauthier *et al* (2013), a experiência e o hábito estão demasiadamente relacionados e que o docente aprende por meio de suas próprias experiências e que, ao ser repetida, se torna uma atividade de rotina, contribuindo significativamente para o seu próprio aprendizado.

De acordo com Cardoso, Del Pino e Dorneles (2012), os saberes docentes são vários e são advindos de diferentes fontes, diferentes períodos, diferentes vivências e diferentes experiências. Os autores nos dizem que os cursos de formação inicial e continuada não são as únicas fontes de saberes e que a prática profissional docente é o resultado da relação que existe

entre os seus diferentes saberes. Para Costa e Andrade (2016), os saberes advindos da profissão são provenientes de diferentes fontes, experiências e espaços que, vinculados, formam a base para o trabalho do docente. Sabendo que esses conhecimentos são construídos ao longo da vida, são incluídas as experiências de vida, tanto pessoal quanto escolar, e sofrem inferências das formações e são consolidadas no *saber fazer* docente.

Em consonância com Pereira, Gottschalck e Tavares (2019), dentre os saberes docentes descritos por Tardif (2014), são os saberes experienciais que motivam o docente a estar atento às movimentações e tendências do mercado, por estarem sob controle e responsabilidade do professor e com isso, fazem com que sejam incorporados outros saberes e habilidades em suas práticas educativas. Para Imbernón (2006), os docentes precisam estar atentos e preparados para entender as transformações que vão acontecendo nos diferentes campos do saber e para serem receptivos e abertos as concepções para que sejam capazes de adequar as suas atuações às necessidades dos discentes em cada época e em cada contexto.

Segundo Gottschalck (2018), as mudanças que ocorrem na sociedade, por meio das tecnologias, são constantes e implicam na necessidade de se reinventar a educação nos seus níveis e forma em médio prazo. Nesse sentido, Pereira, Gottschalck e Tavares (2019), afirmam que é imprescindível que os professores e as escolas invistam em formações continuadas que contemplem abordagens sobre os saberes tecnológicos da docência, para que os professores possam desenvolver processos educativos com foco nessas mudanças. De acordo com Costa e Andrade (2016), por meio das formações inicial e continuada que os professores conseguem adquirir ou aperfeiçoar os seus saberes para que possam exercer o seu ofício e melhorar a qualidade da educação ofertada aos alunos. As autoras ainda dizem que a expressão mais apropriada seria o de desenvolvimento profissional docente, pois o desenvolvimento abarca um processo a longo prazo, considerando oportunidades e experiências adquiridas ao longo da vida profissional e pessoal do docente, para promover a evolução dos seus saberes.

Para Fernandes, Fernandes e Rabelo (2019), os professores possuem formação deficiente, quando se trata dos saberes tecnológicos e no exercício do seu ofício precisa se atualizar, ao passo em que precisa se preocupar em arquitetar as atividades considerando todo o conjunto tecnológico disponível e como estes podem auxiliar no processo de aprendizagem dos seus alunos. Segundo Menezes (2001), educar em uma sociedade da informação vai muito além de simplesmente treinar as pessoas para o uso das tecnologias, é investir na criação de competências que permitam ter atuação efetiva na aplicação das tecnologias, seja em usos simples e rotineiros, seja em aplicações mais sofisticadas e complexas. Nas palavras de

Fernandes, Fernandes e Rabelo (2019), a responsabilidade da promoção dos processos de formação continuada, a fim de explorar os saberes tecnológicos, não é somente do docente, mas também dos gestores, instituições e órgãos competentes, pois não basta simplesmente que seja inserida uma ou várias ferramentas tecnológicas na escola e as deixe para o uso, é necessário que haja uma demonstração e treinamento com os docentes sobre como utilizar tais ferramentas no cotidiano.

De acordo com Soares (2014), como tem se intensificado o uso dos diferentes meios de comunicação, sendo em especial os tecnológicos, há uma necessidade de se repensar a própria educação e com isso, é importante que os professores reaprendam a se comunicar com os estudantes, para que ocorra uma troca mais elaborada de saberes. Desta forma, é inegável a necessidade de se somar uma visão contemporânea de mundo com os seus saberes, adotando os paradigmas educomunicativos para agregar aos seus conhecimentos. Além disso, o professor precisa se tornar um gestor de processos comunicativos, para a construção do diálogo aberto e criativo como instrumento de trabalho, incentivando que as mediações ocorram sempre com pluralismo. Ainda segundo o autor, com a gestão da comunicação é possível garantir o uso correto das tecnologias digitais de informação e comunicação nos processos de ensino e aprendizagem, conforme preconiza um dos pilares da educomunicação.

1.2 Educomunicação

A educomunicação pode ser definida como a inter-relação de dois temas de estudo: a educação e a comunicação. Para Ghisleni e Santos (2019), a educomunicação é uma área de estudos e práticas que envolvem as relações da educação com a comunicação, que converge das necessidades educacionais atuais.

Aparici (2014) nos diz que o termo educomunicação carrega sentidos que foram atribuídos a ele durante anos e que para uns, trata-se da educação diante dos meios e para outros, é a prática moderna da educação midiática. Para Freitas (2019), a educomunicação transita por dois eixos, o primeiro se refere à educação que se preocupa com o bom uso das mídias, ou seja, os aprendizados de como utilizar a mídia e fazer leituras críticas do que ela elabora e divulga, e o segundo se refere ao uso da mídia na educação, para promover modos e formas de aprendizagens, incluindo a produção de materiais de ensino.

Para Oliveira e Ghisleni (2020), a educomunicação se apresenta como uma interação entre a educação e a comunicação e que propõe uma reflexão sobre a mediação da comunicação e das mídias nos diferentes processos de ensino e aprendizagem, apresentando uma aprendizagem colaborativa sustentada pelos processos de comunicação oferecidos pelas tecnologias digitais. Segundo Aragão (2020), não existe educação sem comunicação, pois o processo de ensino e aprendizagem somente ocorre quando a comunicação entre o aluno e o professor é efetivada, como um espaço de conversa.

De acordo com Citelli, Soares e Lopes (2019), a educomunicação demanda esforços para ser caracterizada no âmbito teórico, metodológico e de procedimentos com relação à pesquisa e está cada vez mais clara a sua proposta de intervenção social e de articulação de projetos para exercer um programa de comunicação e educação para atender as demandas do século XXI. Segundo Oliveira (2021), a educomunicação tem como princípio a humanização das práticas educativas e o exercício da cidadania, com objetivo de construir ambientes comunicativos abertos e democráticos, que permita que toda a comunidade possa se expressar, tanto na educação formal, aquela desenvolvida nas escolas e com conteúdo preestabelecidos, quanto na educação não formal, que ocorre por meio de troca de experiências, principalmente em locais de ações coletivas do cotidiano.

Oliveira (2014) nos diz que a educomunicação é um conjunto de ações de caráter pluridisciplinar ligados ao planejamento, execução e avaliação de procedimentos destinados para a concepção e evolução de ecossistemas comunicativos e dialógicos, que favorecem o aprendizado colaborativo por meio do exercício da liberdade de expressão em determinado contexto educativo. Com relação às tecnologias nos processos de educomunicação, Martín (2014) nos diz que a educação formal não pode permanecer isenta com relação às mudanças consideráveis na criação, gestão, distribuição e recepção da informação e que os profissionais da educação devem refletir constantemente sobre as inferências educativas que as tecnologias trazem para a sociedade.

Para Velasco (2014), é complexo e difícil aproximar a realidade dos mais jovens com a educação formal, por conta dos usos que eles fazem das redes sociais, das tecnologias e pela forma como se comunicam se diferenciando dos adultos. Para a autora, o caminho para incorporar o mundo formal com o mundo dos jovens ao aprendizado, não é o caminho tecnológico, mas sim o caminho da comunicação, pois os jovens consomem muita informação cada vez mais cedo, além de possuírem grande facilidade para as novas tecnologias e novas linguagens informacionais.

De acordo com Barroso (2014), os jovens se adaptam com facilidade às mudanças nos processos de comunicação e de educação, com a inserção de tecnologias digitais nos processos educacionais. Para o autor, o presente já é digital e os sistemas de exibição, difusão e distribuição da informação, assim como as linguagens, as produções e o público mudaram, adaptaram-se para a realidade digital. Segundo I Prats (2014), as mudanças sociais provocadas pelas inovações tecnológicas que resultaram nas mudanças das práticas comunicativas, tiveram como resultado o surgimento de uma nova prática, que transforma o usuário das novas ferramentas comunicativas em construtor de mensagens, em intendente de ecossistema participativo, em promotor ativo de uma produção compartilhada de conteúdo.

Para Gómez (2014), as inovações tecnológicas e inovações dos processos de comunicação estimulam a abertura de novos cenários e opções educativas, que contribuem para favorecer outros modos de produção, criação e intercâmbio comunicativos aos seus coletivos. Para o autor, todas as inovações tecnológicas repercutem em toda a produção cultural e na educação, pois se antes a educação para a comunicação focava em temas voltados para a recepção no processo comunicativo, atualmente é necessário focar também na produção e na emissão e surgem como desafios educacionais, tanto para os migrantes, quanto para os nativos da era digital.

De acordo com Fofonca, Schoninger e Costa (2018), com o avanço das tecnologias digitais no campo comunicacional, a mediação tecnológica na educação compreende a inquietação com o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) nos processos educativos, abrangendo a educação formal, informal e não formal, tanto na modalidade presencial quanto a distância, numa concepção interdisciplinar, abrangendo inclusive, a capacitação para o seu uso educacional e a discussão sobre seus usos e efeitos nas diferentes áreas do conhecimento.

1.3 Tecnologias Digitais na Educação

Os processos de ensino e de aprendizagem sempre foram mediados por recursos que auxiliam na construção do conhecimento. Há os tradicionais, como a lousa, o giz, os livros e as apostilas, dentre tantos outros recursos disponíveis, para que o professor possa ministrar os conteúdos elencados nos planos de curso e ementas das disciplinas. Com o advento das TDIC, o desafio é sobre como utilizá-las de maneira efetiva e criativa.

De acordo com Kenski (2007), a educação e as tecnologias são inseparáveis, pois é necessário fazer uso da educação para se ensinar sobre as tecnologias e que as utilize para ensinar as bases da educação, ou seja, para que a inovação possa ser utilizada por outras pessoas, além do seu criador, ela precisa ser ensinada, informada e divulgada. As TDIC estão presentes nos processos de ensino e de aprendizagem, desde o planejamento das disciplinas, na elaboração da proposta curricular, no apoio para o processo educativo em si e até na certificação dos alunos, pois a presença de uma tecnologia pode ocasionar em mudanças intensas no modo de organização do ensino (KENSKI, 2007).

Para Santos (2022), com o advento das tecnologias digitais de informação e comunicação, os estudantes desenvolvem habilidades no manuseio de qualquer aparelho tecnológico com muita facilidade. Segundo Zanella e Lima (2017), a tecnologia não está presente apenas no dia a dia dos estudantes, mas também dos professores que fazem uso de jogos, vídeos, imagens e outros recursos tecnológicos como metodologia de ensino.

Moran (2018) considera que as competências digitais, a tecnologia em rede e a móvel são itens fundamentais de uma educação plena, pois um aluno não conectado e sem domínio digital, perde oportunidades de se informar, de se comunicar, de se tornar visível para os demais, de publicar as suas ideias, de acessar diferentes materiais muito ricos que estão disponíveis e de aumentar a sua empregabilidade.

Essas tecnologias amplificam as possibilidades educacionais, pois podem favorecer espaços e tempo de aprendizagem e de interação, segundo Hernandez, Gomes e Barreiro (2021). Elas são capazes de movimentar o modo de educar e de aprender, pois proporcionam novas mediações entre as interpelações do professor, o entendimento do aluno e as matérias transmitidas. As TDIC “quando bem utilizadas, provocam a alteração dos comportamentos de professores e alunos, levando-os ao melhor conhecimento e maior aprofundamento do conteúdo estudado” (KENSKI, 2007, p. 45).

Para Santos (2022), as tecnologias digitais de informação e comunicação aplicadas na educação promovem maior agilidade no acesso à informação e provocam uma nova didática no processo de ensino e aprendizagem, tanto para o professor quanto para os estudantes, além de ampliar o conhecimento e inserir novidades no contexto escolar. De acordo com Kenski (2007), as TDIC trouxeram consideráveis mudanças para a educação, consideradas positivas, pois os recursos digitais disponíveis são capazes de dinamizar o espaço de aprendizagem e modificam a tradicional sala de aula onde se predominava o giz, a lousa e a voz do professor. No entanto, para que as tecnologias possam de fato alterar os processos de educação, elas precisam ser

compreendidas e incorporadas pedagogicamente, respeitando-se as peculiaridades do processo de ensino e aprendizagem e as limitações da própria tecnologia para que o seu uso faça, de fato, a diferença.

Assim, não basta simplesmente utilizar o computador, ou qualquer outra tecnologia, é necessário usar pedagogicamente correta a tecnologia selecionada. Segundo Veiga (2019), as tecnologias digitais por si só não mudam a educação. É preciso que as especificidades de cada tecnologia aplicada à educação sejam compreendidas pelos profissionais envolvidos. De acordo com Santos (2022), mesmo que muitos professores ainda não possuam domínio tecnológico para essa nova fase da educação, a maioria reconhece a relevância das tecnologias para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

Desta forma, em consonância com Santos, Macedo e Chagas (2017), as tecnologias digitais de informação e comunicação estão se tornando cada vez mais indispensáveis no âmbito educacional, pois elas conseguem unir o professor e o aluno, por meio de aulas cada vez mais atrativas e mais dinâmicas, e utilizar esse recurso a favor da educação se faz cada vez mais necessário. Segundo Silva e Teixeira (2020), é imprescindível que a escola ofereça condições básicas no tocante às tecnologias digitais em sala de aula, para que o ensino seja atrativo e os objetivos educacionais sejam satisfatórios, e os professores estejam formados e dispostos a criar metodologias que utilizam essas tecnologias em suas aulas, para não ficar indiferente a transformação tecnológica.

De acordo com Teixeira e Carvalho (2020), as tecnologias digitais podem ser utilizadas na educação, no processo de ensino e aprendizagem, na sala de aula levando em consideração a sua aplicabilidade, pois elas assumem um importante papel na formação dos alunos e dos professores, trazendo luz as suas práticas, além de favorecer novas competências e habilidades. Para Moran (2015), as tecnologias digitais aumentam as possibilidades de realizar pesquisas *on-line*, de selecionar e elencar materiais importantes e atualizados para as aulas, de comunicar com outras pessoas envolvidas no processo de aprendizagem, a fim de disseminar as informações, projetos, atividades para muito além das fronteiras da escola. E segundo Silva e Teixeira (2020), é preciso ter em mente de que um dos maiores desafios de se utilizar as tecnologias digitais na educação, é transformar a aprendizagem em ativa, para que seja compartilhada, colaboradora, desafiadora e inovadora na relação entre os atores que figuram nela.

Para Bacich (2018), os envolvidos no processo de aprendizagem são: professores, estudantes e conteúdos e que as tecnologias digitais modificam o ambiente em que estão

inseridas. Moran (2018) esclarece que as tecnologias digitais facilitam a aprendizagem e a colaboração entre estudantes próximos e distantes, pois é muito importante que a comunicação entre pares no realizar das atividades acadêmicas. Para esse autor, a tecnologia e o compartilhamento de informações em tempo real é a chave de sucesso para a educação.

De acordo com Oliveira e Ghisleni (2020), as tecnologias digitais são consideradas uma das perspectivas da educomunicação na educação, pois envolvem os métodos de gerenciamento de fluxos comunicacionais nos processos educativos, sendo utilizadas como instrumentos facilitadores nesse processo.

1.4 Plataformas Educacionais Digitais

Com o desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação e com a popularização da internet, muitas áreas se expandiram, em especial a área educacional, com a adoção e com o crescimento das plataformas de ensino. De acordo com Lopes e Gomes (2020), com a evolução das tecnologias, as formas de interação entre as pessoas também evoluíram. A interação que antes era realizada por carta passou a ser realizada por meio do computador e da internet. No campo educacional surgiram diversas possibilidades para acessar e recuperar informações com as bibliotecas digitais, os recursos educacionais digitais, os repositórios acadêmicos, os cursos online abertos e em massa (MOOCs) e as plataformas educacionais que possibilitam uma nova forma de interação entre os seus usuários.

Para Santos, Saraiva e Bidá (2020), esse crescimento da área educacional se deu após a popularização do ensino a distância, com a adoção dos MOOCs, sigla para cursos *on-line* abertos e em massa. De acordo com Dall Agnol, Peres e Bertagnolli (2021), o termo MOOC surgiu em 2007, utilizado pela Universidade de Manitoba, no Canadá, para caracterizar um tipo de curso aberto, oferecido por intermédio de ambientes virtuais de aprendizagem, de ferramentas da internet ou de redes sociais e tem como objetivo oferecer para grande parte das pessoas a oportunidade de ampliar os seus conhecimentos dentro de um processo colaborativo.

Para Rosa (2022), os MOOCs são cursos gratuitos, *on-line*, que podem ser realizados por meio de um computador, *tablet* ou *smartphone*, geralmente de curta duração e podem ter o objetivo de disseminar conhecimentos, aprender uma nova ferramenta, atualização dos saberes, para construção de novos conhecimentos e podem ser realizados por qualquer pessoa, de qualquer lugar, em qualquer tempo, no tempo do estudante. Nas palavras de Ribeiro e Catapan

(2018), os cursos MOOC são desenvolvidos para plataformas específicas, que disponibilizam as informações formuladas em vídeos de curta duração, já que uma das propostas deste tipo de curso é democratizar o acesso ao ensino e às informações. Desta forma, são considerados massivos porque alcançam e atingem muitos alunos em escala mundial e esta ideia de massividade apenas se torna possível com a percepção de ser conectado à internet para estar disponível aos estudantes ao mesmo tempo e em qualquer lugar.

Segundo Vianna e Ferreira (2018), os investimentos em educação *on-line* estão crescendo em vários países para que sejam atendidas às necessidades do mundo contemporâneo, que visam às práticas pedagógicas consonantes com as necessidades atuais. De acordo com Lopes e Gomes (2020), com o desenvolvimento das tecnologias, surgiram diferentes formas de interação entre as pessoas e no campo educacional, novas formas de acesso e recuperação de informações, de comunicação e novas possibilidades de educação, como educação a distância, ensino híbrido e os MOOCs, além do surgimento de plataformas digitais educacionais.

Segundo as autoras, as plataformas digitais educacionais são *softwares* (programas de computador) que abarca diferentes ferramentas para permitir que o ensino a distância seja possível. Tem como função principal a facilidade na criação de ambientes virtuais de aprendizagem, para gerir conteúdos, lecionar e acompanhar os alunos (LOPES; GOMES, 2020).

Nas palavras de Santos, Saraiva e Bidá (2020), as plataformas digitais educacionais sugeriram para conectar os produtores de conteúdo e os estudantes em qualquer lugar do espaço e em qualquer tempo. De acordo com Lopes e Gomes (2020), são excelentes recursos para fazer educação, pois permite organizar e gerenciar as aulas e formações a distância e até para apoiar os estudantes que não puderem participar do ensino presencial. Para Fofonca, Schoninger e Costa (2018), com o aumento de mercado ocasionado pela crescente demanda da EaD, os investimentos em pesquisa e desenvolvimento de softwares que gerenciam os cursos à distância, foram intensificados e são sistemas altamente especializados, com objetivos de mediação escolar por meio da disponibilização virtual de conteúdo multimídia, além de permitir a interação entre os estudantes e as práticas pedagógicas *on-line*, permitindo assim, um ambiente democrático, inclusivo e comunicacional.

De acordo com Pereira, Barbosa e Libório Filho (2023) a utilização de plataformas para criação de ambientes virtuais de aprendizagem, com ênfase no ensino não presencial, utilizando as tecnologias digitais, traz uma reflexão sobre o ensino apoiado por essas plataformas como

alternativa ao ensino presencial, uma vez que o ensino a distância traz inúmeros benefícios, como economia de tempo, praticidade e alcance de alunos em localidades remotas. Nas palavras de Silva, Rosa e Vizula (2023), os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) são utilizados para o desenvolvimento dos cursos, tido como recurso importante para a educação a distância e possuem diversas ferramentas que permitem a interação entre professores e alunos, envio e recebimento de arquivos, acesso a vídeos, áudios e demais materiais do curso, comunicação via chat, fóruns e e-mail. Para os autores, o AVA tem como objetivo a digitalização do espaço da escola, tendo o seu acesso permitido pelos estudantes independente do tempo e do espaço que ele esteja e constitui o instrumento mediador da educação a distância.

É notório que as plataformas educacionais são instrumentos que auxiliam na aquisição de conhecimentos, principalmente em educação não presencial, pois com a evolução das tecnologias digitais e da internet, as buscas de novas formas de ensinar e de aprender são crescentes. Ferreira et al (2020) nos dizem que as buscas até por recursos que não são voltados para aprendizagem estão sendo buscados pelos educadores, para utilização em suas aulas. Por outro lado, existem materiais de mídia, vídeos, textos, imagens e outros formatos digitais que foram desenvolvidos para fins educacionais, e são amplamente utilizados para construção do conhecimento. Estes são chamados de Recursos Educacionais Digitais (RED), Objetos (digitais) de Aprendizagem e até de Material Educacional Digital, que trataremos na próxima seção.

1.5 Recursos Educacionais Digitais

Os recursos educacionais digitais que podem ser chamados de objetos (digitais) de aprendizagem, geralmente são descritos como os diferentes recursos digitais utilizados para fins educacionais. Segundo Sampaio e Silva (2020), os RED são materiais didáticos elaborados e que contém recursos midiáticos e que tem interação com a tecnologia da informação.

Para Silva Junior, Almeida e Prados (2021), os RED podem ser classificados como objetos de aprendizagem, repositórios, sites, vídeos ou recursos que permitem a combinação entre a interatividade e os recursos multimídia, que promovem a manipulação de objetos e a rerepresentação de elementos para contribuir e facilitar o processo de ensino e aprendizagem por meio da combinação de palavras, imagens e sons.

De acordo com Almeida, Lemos e Almeida (2021, p. 107): “esses recursos, se bem utilizados, podem auxiliam professores na preparação e condução de aulas interativas e dinâmicas e os alunos podem assimilar conceitos mais elaborados de uma forma simples e eficaz”. Em consonância com Almeida, Lemos e Almeida (2021), para o desenvolvimento dos RED, os docentes precisam compreender uma série de características, pois esses recursos precisam atender um conjunto de métricas, padrões e formatos para serem desenvolvidos, além de ser necessário perpassar por etapas para a sua criação e repensar o processo educativo, levando em consideração o espaço virtual de aprendizagem, o ensino remoto e as suas possibilidades.

De acordo com Silva Junior, Almeida e Prados (2021), é preciso levar em consideração as estratégias pedagógicas e como os professores e estudantes irão utilizá-los no processo de ensino e aprendizagem, quando se deseja desenvolver um RED. Assim, por meio das diferentes abordagens encontradas na literatura, é considerado, quanto às características que os RED devem possuir são: acessibilidade e usabilidade (devem ser fáceis de acessar e de utilizar), interoperabilidade (devem ser criados para funcionar em diferentes plataformas), portabilidade (devem ter a capacidade de ser transferido de um local para outro) e durabilidade (não devem ser impactados pelas atualizações de hardware e de software) (SAMPAIO; SILVA, 2020).

Silva Junior, Almeida e Prados (2021) nos dizem que os RED podem ser de diferentes formatos, como textos, áudios, vídeos, imagens e páginas *web*); atender a diferentes níveis de públicos e possuírem diferentes finalidades (superior, fundamental, primário, técnico, empresarial); possuir diferentes tamanhos ou granularidades (conteúdos atômicos independentes, lições, aulas completas, capítulos, livros); ser de diversos tipos (animações, simulações, tutoriais, jogos); rodar em diferentes plataformas (computadores pessoais, *tablets*, celulares); possuir diferentes licenças e condições de uso (gratuitos, pagos, abertos e adaptáveis, fechados) e abordar diferentes temáticas ou disciplinas. É importante ressaltar que os RED podem ser utilizados como materiais educacionais para explorar situações-problema, com simulações e outras técnicas de aprendizagem, de acordo com os objetivos que se deseja alcançar (SOFFA, 2018).

Para Hitzschky *et al.* (2019), os RED podem, de maneira positiva, influenciar os espaços educacionais, pois conseguem diversificar as práticas pedagógicas por meio das suas ferramentas multimidiáticas. De acordo com Bueno e Neto (2018), essa contextualização permite que os alunos possam traçar uma relação entre os conteúdos e suas aplicações práticas, de maneira participativa e dinâmica, além de mensurar a interdependência das diferentes disciplinas, criando um ambiente interdisciplinar.

Em consonância com Silva Junior, Almeida e Prados (2021), a utilização dos RED pode auxiliar no desenvolvimento das práticas educativas diferentes das metodologias tradicionais, priorizando a dinamicidade educativa. Os professores que utilizarem algum dos RED, precisam compreender as funcionalidades deles para então inserirem nos seus planos de ensino.

As autoras Carneiro e Silveira (2014) destacam em um quadro, as condições necessárias para que um recurso seja considerado um objeto de aprendizagem:

Quadro 1: Condições para criação de um objeto de aprendizagem

Condição	Detalhamento
Explicitar claramente um objetivo pedagógico	Propiciar orientações claras para que o aluno saiba o que se espera que ele aprenda ao usar o objeto de aprendizagem e o professor (distinto de quem produziu o objeto) saiba como poderia usar o mesmo.
Priorizar o digital	Priorizar o desenvolvimento de objetos de aprendizagem que não necessitem, para sua utilização, de aplicativo ou programa que não esteja disponível gratuitamente na web.
Prover auxílio aos usuários	Oferecer auxílio ao usuário via interface e via instruções facilmente acessíveis.
Proporcionar interatividade	Proporcionar que o usuário possa interagir, executando ações com o objeto.
Proporcionar interação	Permitir ações entre os usuários (alunos, professores, tutores, etc.) a partir do e/ou no objeto.
Fornecer <i>feedback</i> constante	Manter o usuário sempre informado do estado atual de sua interação com o OA.
Ser autocontido	Ter foco em um determinado assunto e o explicar sem necessariamente depender de outros objetos e/ou materiais.

FONTE: Carneiro e Silveira (2014, p. 240)

Os RED podem ser construídos, por meio de *softwares* e ferramentas específicas para tal, sem ter a necessidade de se conhecer linguagens de programação e de tecnologias mais avançadas, caracterizando-se este objeto como autoral ou de autoria. Nesse âmbito, o saber docente vai além de dominar uma ferramenta, mas no planejamento do RED que será disponibilizado ao aluno com dificuldades no aprendizado.

De acordo com Fontana, Conte e Habowski (2019), o desenvolvimento do seu próprio conteúdo digital, por meio das ferramentas de autoria, proporciona ao docente uma atuação mais efetiva e mais ativa em relação ao processo como um todo, resultando num material desenvolvido em concordância com as necessidades do seu público. Ainda segundo Fontana,

Conte e Habowski (2019), o estudante que tem acesso ao RED se sente motivado e envolvido, porque reconhece neste as suas necessidades, suas capacidades e suas potencialidades.

Segundo Ferneda e Reis (2019), dois elementos que representam os interlocutores no processo de comunicação, são de grande importância: o gerador ou emissor (que é o responsável pelo RED), que será responsável pelas características, bem como a mensagem, as estratégias e os recursos, de acordo com os objetivos que se deseja alcançar, e o interpretador ou receptor (que é o estudante que utilizará o RED) ou destinatário (público-alvo) que se deseja atingir.

Para Rego (2021), a comunicação é a capacidade que as pessoas têm de interagir umas com as outras, por intermédio da troca de informações entre os interlocutores, que podem ocorrer por meio da palavra, gestos, signos; fazendo que uma comunicação seja enviada e interpretada corretamente. Segundo Prados e Bonini (2017) o emissor é quem envia a informação, que é composta por suas ideias que são despertadas em sua mente, traduz em elementos, que podem ser desenhos, palavras, gestos ou qualquer outro código, e envia para o receptor ou destinatário, que é quem recebe a mensagem. Ainda de acordo com as autoras, para se elaborar uma mensagem, é necessário que se tenha um fato, um objeto ou qualquer coisa sobre a qual se possa comunicar algo, esse algo, inserido em algum contexto é chamado de referente. A mensagem, depois de codificada é enviada por um canal, que é por onde a mensagem trafega do emissor ao receptor.

Para as autoras Prados e Bonini (2017), todo processo de comunicação movimentada todos os 6 elementos, dispostos no quadro abaixo:

Quadro 2: Os 6 elementos da comunicação

Elementos	Funções
Emissor	Quem produz e envia a mensagem
Referente	Objeto do qual se trata a informação transmitida - Assunto sobre
Canal	Meio por onde a mensagem é transmitida
Mensagem	Conjunto de informações transmitidas pelo emissor. Pode ser apresentada de diferentes formatos
Texto	Conjunto de sinais e signos utilizados na mensagem transmitida (palavras, gestos, sons, cores etc)
Receptor	Quem recebe a mensagem enviada. Pode ser uma pessoa ou um grupo

FONTE: Autor (adaptado de PRADOS; BONINI, 2017)

Desta forma, quanto mais conhecimentos e informações sobre o destinatário, tais como as suas intenções, as metas, as exigências e as suas limitações, o gerador tiver, maior a chance de construir um RED com êxito no processo de comunicação.

Segundo Souza, Albuquerque e Jófili (2017), é possível criar e utilizar diferentes RED no processo de ensino e aprendizagem, principalmente com o uso das tecnologias digitais na educação, especialmente na educação a distância, já que esta modalidade de ensino ocorre por meio das tecnologias e são utilizados ambientes virtuais de aprendizagem para administrar as pessoas e as informações envolvidas neste processo e a disponibilização dos RED nas plataformas educacionais e/ou nos ambientes de aprendizagem.

1.6 Educação a Distância

A Educação a distância, também conhecida como EaD, é uma modalidade educacional na qual as mediações de aprendizagem se dão por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação, onde os estudantes e os educadores desenvolvem as atividades de aprendizagem em lugares ou tempos diferentes e, em alguns casos, ao mesmo tempo. (SILVA; GIORDANO, 2021). Para os autores, a EaD se estabelece como uma alternativa nos diferentes níveis de

ensino e, para alcançar o sucesso, necessita de projetos bem estruturados, bem elaborados e finalizados, que nortearão a correta produção de materiais instrucionais.

Segundo Castro e Queiroz (2020), a EaD pode ser caracterizada como uma modalidade educacional cujo processos de ensino e aprendizagem se dá com a utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação. Para os autores, a mediação pedagógica ocorre por meio das tecnologias e as técnicas devem ser integradas aos recursos tecnológicos, com foco no propósito educacional, no que se pretende que os estudantes aprendam.

De acordo com Moran (2002), a EaD é o processo de ensino e aprendizagem, utilizando as tecnologias digitais, no qual os alunos e os professores estão separados no tempo e/ ou fisicamente, mas podem estar conectados por tecnologias, mas podem ser utilizadas a correspondência, o rádio e a televisão, o vídeo, dentre outras tecnologias semelhantes. Segundo Quinteiros, Elisei e Velloso (2021), na EaD existem dois modelos de atividades a serem desenvolvidas: assíncronas, quando os docentes e estudantes não interagem de forma simultânea e síncronas, quando os estudantes e docentes interagem de forma simultânea por intermédio de uma plataforma educacional. Ainda de acordo com os autores, as atividades síncronas na EaD, eram limitados a chats e fóruns de discussão, e passou a ser remotas, por intermédio de plataformas de videoconferências por ocasião da pandemia da Covid-19.

Para Domingues (2019), a EaD surgiu na Suécia em 1833, com um curso de contabilidade realizado via correspondência e posteriormente houve várias experiências pela Europa e Estados Unidos envolvendo cursos por correspondência, e a partir do século XIX que esta modalidade de ensino passou a ser oferecida e trabalhada ao redor do mundo. No Brasil, o primeiro experimento ocorreu em 1923, pelas ondas de rádio da Fundação da Radio Sociedade do Rio de Janeiro e em 1939 foi criado o Instituto Radio Monitor que tinha como objetivo utilizar as ondas de rádio para o ensino. Ainda segundo o autor, a EaD é uma modalidade de ensino que possibilita várias formas de aprendizagem, por intermédio de diferentes formas de enxergar o mundo, de ensinar, de aprender utilizando técnicas que anteriormente eram deixadas de lado, ou sequer existiam, tais como vídeos, chats online, videoconferência, links, plataformas educacionais, aplicativos, dentre outros.

De acordo com Oliveira *et al.* (2020), a EaD é uma forma democrática de educar, pois tem como objetivo levar o conhecimento para qualquer lugar, para qualquer pessoa que esteja disposta a aprender, sem a necessidade de uma estrutura tradicional de ensino e sem horários e locais predefinidos. Coqueiro e Sousa (2021) nos dizem que a EaD se apropria dos meios de comunicação para disseminar conhecimento, como a carta, o rádio, a televisão, o computador,

celular e a internet que levam o aprendizado para os estudantes que se encontram em diferentes localidades, onde o professor e o aluno estão em locais diferentes fisicamente.

Segundo Borba, Malheiros e Amaral (2021), a EaD carrega consigo características pedagógicas e epistemológicas próprias e marcantes, que têm como princípio a busca por qualidade nos processos de ensino e de aprendizagem que são coletivos desde a sua concepção e que predominam o diálogo, a interação e a colaboração. Para os autores, o conhecimento é produzido por grupos de pessoas com mídias, e se a internet participa desses grupos, existe educação a distância, mudanças e transformações.

De acordo com Castaman e Rodrigues (2020) a EaD é um processo educativo ordenado e estruturado que institui uma dupla via de comunicação, como também o princípio de um processo continuado, concordando com Nunes (1994, p. 09) em que "[...] os meios ou multimeios devem estar presentes nas estratégias de comunicação". Para Castaman e Rodrigues (2020), a EaD é uma modalidade de educação planejada por instituições, onde os docentes e estudantes estão separados no espaço e utilizam tecnologias de comunicação como meio para ensinar e aprender.

Para Lévy (1999), as tecnologias da informação e comunicação na educação são importantes, mas ressalta que as tecnologias sozinhas não garantem aprendizagem de qualidade e que é preciso considerar a importância da comunicação e da metodologia para que a EaD alcance o sucesso. Moran (2011) destaca que na EaD o professor deve atuar como mediador do conhecimento e os alunos devem ser incentivados à colaboração entre si, para construção do conhecimento, abordando a importância da comunicação e do diálogo.

O parágrafo 1º do Decreto 9.057 de 2017 que trata sobre a EaD nos diz:

“Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos” (BRASIL, 2017).

Nesses aspectos, a educomunicação se torna um enfoque especialmente útil na EaD, pois valoriza a participação ativa dos discentes e busca a integração nos processos de educação e comunicação, e a última é uma característica essencial para alcançar o triunfo na EaD.

1.7 Ensino Remoto

Diferentemente, do Ensino a distância, que tem sido implementado ao longo de anos e aplicado por diferentes instituições ao redor do mundo (PRATA *et al*, 2020), o ensino remoto ganhou força nos anos 2020 e 2021 em função do isolamento social, imposto pela pandemia causada pelo vírus SARS-CoV-2 ou COVID-19.

Em 17 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) publicou a portaria nº 343/2020, que autorizava, em caráter de excepcionalidade, a substituição das aulas presenciais, por aulas mediadas pelas tecnologias digitais por até trinta dias, prorrogáveis, dependendo da orientação do Ministério da Saúde e das Secretarias de Saúde dos estados e municípios. Em sequência, o MEC publicou as portarias nº 345, de 19 de março de 2020, nº 395, de 15 de abril de 2020 e nº 473, de 12 de maio de 2020, que alteravam a portaria nº 343 e prorrogavam por mais trinta dias cada, o período para substituição das aulas presenciais por aulas mediadas por tecnologias digitais.

Em junho de 2020, o MEC publicou a portaria nº 544/2020, que revogava as anteriores e estendia tal substituição até dia 31 de dezembro de 2020. Em 7 de dezembro de 2020, a portaria nº 1.038 faz alterações na portaria nº 544 e estende a substituição das aulas presenciais por aulas em formato remoto até fevereiro de 2021.

Para Charczuk (2020), uma estratégia disseminada no país foi a adoção de recursos remotos e a internet para que possibilitasse aos professores o envio e compartilhamento de atividades e materiais didáticos com os estudantes. De acordo com Silva Junior, Almeida e Prados (2021), as instituições de ensino instituíram o ensino remoto, mediado por tecnologias com a utilização de softwares que antes eram apenas utilizados para reuniões online, para realização das aulas e cumprimento do calendário escolar.

Para Costa (2022), o ensino remoto está em desenvolvimento desde 2019, em consequência do isolamento social e com o interrompimento súbito das aulas presenciais, os docentes foram requisitados a inserir as tecnologias digitais nas aulas que seriam ministradas de maneira presencial.

Segundo Charczuk (2020), é importante fazer a diferenciação entre EaD e ensino remoto, por mais que ambos utilizem a tecnologia da informação para sua implementação. Para a autora, o EaD consiste no uso das tecnologias e na temporalidade diferenciada, num espaço predominantemente virtual e organizado seguindo conjunturas didático-pedagógicas para este fim, ou seja, uma modalidade de ensino tratada e assegurada pela lei; já o ensino remoto,

segundo a autora, não é considerado uma modalidade de ensino, mas uma ação pedagógica que processa uma transposição do ensino presencial para o ensino mediado por tecnologias e ferramentas digitais.

Em consonância com Queiroz *et.al* (2021), por consequência da pandemia, as instituições de ensino adotaram o modelo remoto das aulas, que acabou por gerar uma confusão em relação aos conceitos e diferenças entre EaD e ensino remoto emergencial. Este último, para os autores, se configura numa adaptação do conteúdo presencial para o ambiente online, com adoção das tecnologias digitais sem planejamento pedagógico e com os mesmos padrões do modelo presencial.

Segundo Costa (2022), com o ensino remoto houve também a distribuição de materiais didáticos, apostilas e atividades para os estudantes que não possuíam acesso à internet. Ainda segundo a autora, limitar a definição do ensino remoto apenas como a aplicação de ferramentas tecnológicas para o seu desenvolvimento consiste em desprezar os aspectos teóricos pedagógicos da educação, em especial da aprendizagem.

De acordo com Gatti (2020), o ensino remoto com utilização de diferentes plataformas educacionais, conectadas à internet, foi uma solução que se mostrou acessível a muitas redes de ensino e aos seus discentes, considerando a situação pandêmica, porém esta solução não abrangeu a todos, e nestes casos, o envio de material impresso, com a possibilidade de o estudante retornar à escola para entregar as atividades propostas foi adotado para atendimento de um maior número de estudantes.

Para Reis e Negrão (2022), deve-se considerar que a adesão ao ensino remoto fez com que as dinâmicas pedagógicas fossem repensadas e replanejadas, pois a “conversão digital” (do presencial ao virtual) reorientou o ato pedagógico, evidenciando de maneira abrangente no currículo, nas estratégias de aprendizagem, nos métodos de ensino, nas avaliações, nas interações e na comunicação entre o professor e o estudante. Segundo os autores, o ensino remoto pode ser ou não mediado pelas tecnologias digitais, pois o fator hegemônico é a não presencialidade do aluno e do professor no processo de ensino e aprendizagem, e desta forma, o processo educativo pode ser realizado por meio de outros suportes, como a entrega de materiais impressos.

De acordo com Moreira e Schlemmer (2020), o termo “remoto” refere-se a distante no espaço, distanciamento geográfico. O ensino remoto ou aula remota, nesses termos, configura-se como uma modalidade de aula ou de ensino que presume o distanciamento geográfico entre

professores e alunos, adotada por diferentes instituições de ensino por conta das restrições impostas pela pandemia, que impossibilita a presença física dos professores e alunos nos espaços escolares (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020).

Quinteiros, Elisei e Velloso (2021), nos dizem que o ensino remoto possibilitou uma ruptura ou momento marcante em que o síncrono foi libertado da necessidade do estudante e do professor de estarem num mesmo espaço físico. Os autores ainda nos dizem que por conta do ensino remoto, foi possível desenvolver atividades síncronas por meio de plataformas digitais, de forma remota.

Para Moreira e Schlemmer (2020), o ensino remoto é a transposição do ensino presencial para os meios digitais, utilizando o mesmo currículo, mesmas metodologias e práticas, já que o professor é o mesmo que ministraria a aula presencial e, embora estejam em espaços diferentes, há o compartilhamento do mesmo tempo, a aula acontece de maneira síncrona, nos mesmos moldes do ensino presencial.

Para Casagrande e Alonso (2022), o ensino remoto se remete ao uso de diversas plataformas online e da internet, utilizado como estratégia para dar continuidade no ano letivo após os decretos governamentais que instituíam o isolamento social imposto pela pandemia. Silva, Sousa e Menezes (2020) nos dizem que o ensino remoto é caracterizado pela necessidade de interação entre os alunos e os professores, quase sempre mediado por plataformas de ensino online, nas quais ambos estão disponíveis simultaneamente e, se necessário, podem ser disponibilizados materiais didáticos, vídeos e outros materiais aos alunos.

De acordo com Prata *et. al* (2020), o ensino remoto surge da necessidade de adaptar as formas de ensino presenciais no ensino mediado pelas tecnologias digitais, no qual as escolas, os professores e os alunos precisaram escolher e trabalhar com as plataformas educacionais digitais e multimídia, e destaca as vantagens deste tipo de ensino, como a flexibilização do horário para as aulas, diminuição de gastos econômicos, acesso ao ensino sem gastos com transporte e moradia.

Para Silva, Sousa e Menezes (2020), as vantagens do ensino remoto se dá na diminuição de gastos, como gastos de deslocamento, alimentação, cópias de materiais, vestimenta e outros, na diversidade tecnológica, como multiplicidade de métodos, recursos e possibilidades que as tecnologias oferecem para serem exploradas, de acordo com os objetivos e a forma adequada da modalidade de ensino e os estudos em momentos oportunos, já que o ensino remoto traz a flexibilidade de horários de estudos em seu arcabouço.

Como desvantagens do ensino remoto, Gatti (2020) destaca as situações sociais, uma vez que, nem todos os estudantes dispunham de internet de boa qualidade, equipamentos necessários e essenciais para acompanhamento das aulas, a grande quantidade de alunos que não tinham o apoio mais efetivo dos pais, seja pelo nível educacional, seja por que estes trabalhavam nos setores considerados essenciais ou por outros motivos e também aqueles alunos que dependem de redes educacionais que não tinham condições de oferecer o ensino remoto.

Gatti (2020) ainda destaca que algumas pendências curriculares ficaram em suspensão, como as atividades práticas, de laboratório, de campo, de estágio da educação profissional, além de mencionar questões como condição e formação docente para o trabalho remoto e para a utilização das mídias, para o desenvolvimento de atividades e até de avaliação dos alunos.

Segundo Reis e Negrão (2022), é necessário repensar as práticas e dinâmicas pedagógicas, pois essa “conversão digital”, que passa do presencial para o digital, não pode ser tomada como a solução para a educação do presente, porque trazem à luz, problemáticas que inviabilizam a sua concretização, como a falta de políticas públicas para garantir a inclusão digital e tecnológica, garantias de boas conexões com a internet, habilidades para o trato com as tecnologias digitais, diferentes estruturas organizacionais que resultam em práticas educativas desiguais e as limitações das plataformas digitais educativas, que por mais que ofereçam diferentes recursos, não substituí as mediações e interações constantes no ensino presencial.

1.8 Educação Profissional

A Educação Profissional é apontada por diversos autores como a educação para o trabalho. Contida na Lei 9394/96, com suas atualizações, trata a educação profissional como preparação geral para o trabalho.

De acordo com Vieira e Souza Junior (2017), a educação profissional é focada na evolução de habilidades tecnológicas para atender as diferentes demandas do mundo do trabalho, sendo recomendada na forma de curso para empregados jovens e adultos para fins de competência e reabilitação profissional, independentemente do nível de escolaridade deles.

Para Coradini, Borges e Dutra (2020), a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tem como bases, diferentes temas interconectados e o trabalho como princípio educativo. Para os autores, tratar o trabalho como preceito educativo é dizer que o ser humano é formador e

protagonista da sua história e realidade. Segundo Peterossi e Menino (2017) a Educação Profissional é entendida como educar para o trabalho numa sociedade do conhecimento.

Segundo Santos, Silva e Silva (2020), a Educação Profissional se apresenta como uma opção de formação de trabalhadores, para que esses possam produzir a sua existência por meio do trabalho, gerando bens e serviços necessários, social e historicamente valorizados. Os autores ainda relatam que a Educação Profissional é apontada para a emancipação e autonomia dos estudantes, para que estes possam fazer opções existenciais de acordo com a sua formação, pois a Educação Profissional apresenta o direito à liberdade para o exercício de qualquer ofício, profissão ou trabalho.

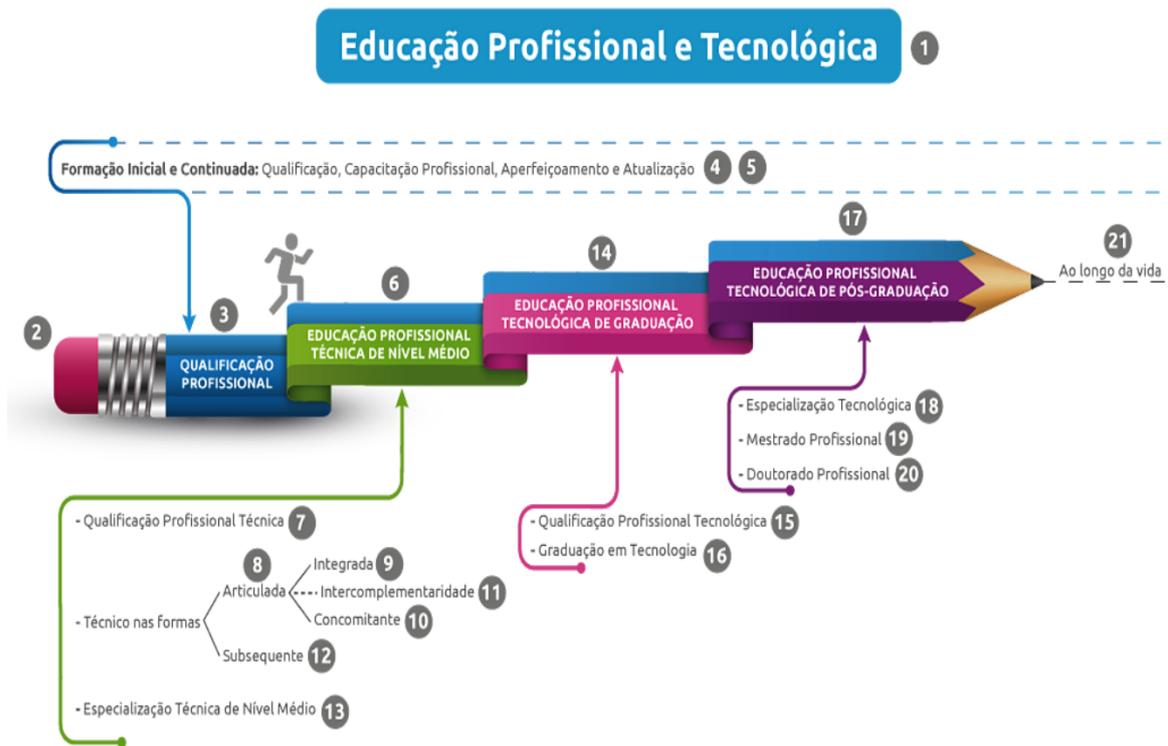
De acordo com Silva Junior, Almeida e Prados (2022), a Educação Profissional vai além de ensinar ao estudante uma profissão ou ofício, ela é capaz de fornecer conhecimentos que preparam o discente para assumir oportunidades que o mundo moderno lhe oferece no exercício de uma profissão. E para isso, é necessário que as instituições preparem as pessoas para construir de maneira autônoma, os conhecimentos profissionais e que consigam articular e incorporar diferentes áreas do saber.

A Educação Profissional apresenta diferentes cursos, de acordo com o Ministério da Educação e são classificados em:

- “Formação Inicial e Continuada (FIC) ou Qualificação Profissional, que são cursos organizados para desenvolver habilidades para a vida produtiva e social e englobam cursos de capacitação, aperfeiçoamento e atualização dos cidadãos, geralmente classificados como cursos livres, sem exigência de escolaridade;
- Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que são comumente conhecidos como Cursos Técnico, que são destinados aos que concluíram o ensino fundamental e o ensino médio ou estejam cursando este último. São destinados a conceber aos estudantes, conhecimentos, saberes e competências profissionais necessárias para cumprimento do exercício profissional e da cidadania.
- Educação Profissional Tecnológica de graduação e de pós-graduação, que são cursos de graduação tecnológicas (Cursos Superiores de Tecnologia – Tecnólogos) destinados aos estudantes que concluíram o ensino médio e podem contemplar saídas intermediárias de qualificação profissional e os cursos de pós-graduação, que englobam cursos de especialização, mestrado e doutorados profissionais” (BRASIL, 2021).

A seguir, uma ilustração dos cursos da EPT e seus itinerários formativos:

Figura 1: Itinerários Formativos da EPT



FONTE: MEC (BRASIL, 2021)

Segundo o MEC (2021), os cursos de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional:

são organizados para o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social. Abrangem cursos de capacitação, aperfeiçoamento, especialização e atualização dos cidadãos. Em sua maioria, são cursos de livre oferta, sem exigência de nível de escolaridade, condicionada sua matrícula à capacidade de aproveitamento, sem carga horária preestabelecida, podendo apresentar características diversificadas em termos de preparação para o exercício profissional em ocupações básicas do mundo do trabalho ou então estejam relacionadas ao exercício pessoal de atividades geradoras de trabalho e renda (BRASIL, 2021).

Com relação à educação profissional técnica de nível médio,

inclui os denominados Cursos Técnicos destinados a proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio históricos e culturais. Destina-se a candidatos que tenham concluído o ensino fundamental, estejam cursando ou tenham concluído o ensino médio. Mediante diferentes arranjos curriculares, a trajetória da formação pode contemplar saídas intermediárias de qualificação profissional técnica, antecipando a correspondente habilitação profissional como técnico de nível médio. No âmbito da formação continuada, pode contemplar cursos de especialização técnica (BRASIL, 2021).

Já no nível da educação superior:

a trajetória da graduação em educação tecnológica, conhecida por curso superior de tecnologia ou Curso de Tecnólogo, pode contemplar saídas intermediárias de qualificação profissional tecnológica. A trajetória da pós-graduação, por sua vez, pode contemplar desde cursos de especialização até os programas de mestrado e de doutorado profissional e tecnológico. Podem acessar o Curso de Tecnólogo os concluintes do ensino médio, enquanto acessam a pós-graduação os concluintes de graduações (BRASIL, 2021).

De acordo com a Lei n.º 11.741/2008, a organização da educação profissional se dá por meio de eixos tecnológicos. Os eixos tecnológicos são definidos como sendo a “linha central de estruturação de um curso, definida por uma matriz tecnológica, que dá a direção para o seu projeto pedagógico e que perpassa transversalmente a organização curricular do curso, dando-lhe identidade e sustentáculo” (BRASIL, 2008, p. 8). Em 2012, o Ministério da Educação expediu um Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), do qual constam treze eixos tecnológicos:

ambiente e saúde; controle e processos industriais; desenvolvimento educacional e social; gestão e negócios; informação e comunicação; infraestrutura; militar; produção alimentícia; produção cultural e design; produção industrial; recursos naturais; segurança; turismo; hospitalidade e lazer (BRASIL, 2012, p. 32).

Para Vieira e Souza Junior (2017), a EPT atende a diversos públicos, em diferentes áreas de atuação e vem assumindo um papel estratégico para o desenvolvimento do país, porém há necessidade de investimentos em pesquisas de mercado de trabalho para implantação de cursos e carreiras; em sistemas de avaliação para permitir a identificação das necessidades de melhoria na qualidade dos cursos da EPT ofertados; e na formação continuada dos docentes que atuam nesta modalidade de ensino.

Segundo Silva, Azevedo, Silva e Azevedo (2020), a Lei 11.892/2008 estabelece que a Educação Profissional deve atuar na formação e qualificação dos cidadãos com intentos à atuação profissional e à emancipação do cidadão e essas atribuições da EPT tem implicações no processo de aprendizagem das instituições, posto que o corpo docente são profissionais licenciados, que atuam nas áreas básicas e profissionais bacharéis e tecnólogos, que atuam nas áreas técnicas e estes não possuem formações específicas para atuar na Educação profissional. Para os autores, com a criação dos Institutos Federais e das demais escolas de Educação Profissional, houve um crescimento na demanda de professores para atuar nesta modalidade de

ensino e se faz necessária o oferecimento de cursos de formação pedagógica para os docentes que ministram disciplinas técnicas, a fim de melhorar o processo educativo.

De acordo com Moura (2015), a formação docente é fundamental para garantir a qualidade do ensino na Educação Profissional. Nessa modalidade de ensino, os docentes precisam não apenas dominar os conteúdos específicos de suas áreas, mas saber aplicá-los de maneira prática e contextualizada para preparar os estudantes para o mercado de trabalho. Nesse contexto, a formação docente pode ser enriquecida com a incorporação de práticas educacionais, que promovam a interação e a participação dos docentes e estimulem a construção coletiva do conhecimento, por meio de estratégias como o uso de mídias digitais, a realização de debates, fóruns de discussão e produção de materiais didáticos em conjunto com os outros professores.

Dessa forma, a formação docente na educação profissional pode se beneficiar da educação ao desenvolver habilidades e competências que vão além da transmissão de conhecimentos técnicos. A educação pode ajudar a desenvolver a capacidade de comunicação e expressão dos docentes, bem como sua habilidade para trabalhar em equipe, lidar com a diversidade e resolver problemas de forma criativa e inovadora.

CAPÍTULO 2. PERCURSO METODOLÓGICO

De acordo com Marconi e Lakatos (2003), o método, trata-se de um agrupamento de atividades classificadas, organizadas, práticas e diretas que aplicadas com segurança e economia, permite alcançar o objetivo. Para Gerhardt e Souza (2009) é o caminho que leva em direção a um objetivo, com regras e procedimentos estabelecidos.

Neste projeto propõe-se uma pesquisa exploratória, de natureza descritiva e de abordagem qualitativa, com base nos estudos sobre tecnologias, linguagens, educomunicação e ensino remoto, que utiliza a técnica de pesquisa exploratória para coleta de dados

Para Sampieri, Collado e Lucio (2013), a pesquisa é um conjunto de processos organizados baseados em experiências aplicados no estudo de um fenômeno. Segundo Mialaret (2013), na área educacional, a pesquisa permite que sejam compreendidos os eventos educacionais com relação aos indivíduos, de maneira sistemática e organizada para resolução de problemas.

A pesquisa exploratória, de acordo com Gerhardt e Souza (2009), tem como objetivo oferecer maior proximidade com o problema, com a intenção de torná-lo mais explícito. Ainda segundo as autoras, grande parte das pesquisas exploratórias envolve levantamento bibliográfico para coleta dos dados secundários.

Gil (2008) nos diz que a pesquisa exploratória é indicada para obter maior familiaridade com o problema, aperfeiçoar ideias e elaborar pressupostos, pois envolve levantamento bibliográfico e entrevistas com sujeitos que tiveram vivência com o problema pesquisado.

Para Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa bibliográfica abarca toda a bibliografia pública que embasa o tema estudado, com a finalidade de colocar o pesquisador em contato direto com todas as informações sobre um determinado assunto.

O presente trabalho embasa os temas relacionados aos Saberes e Trabalho Docente, Educomunicação, Tecnologias Digitais, Recursos Educacionais Digitais, Educação a Distância, Ensino Remoto e Educação Profissional.

Para Flick (2013), a abordagem qualitativa aspira a análise das experiências dos sujeitos, individuais ou em grupos, as suas evidências sobre um assunto estudado, as suas interações e as suas formas de comunicação.

Sampieri, Collado e Lucio (2013), nos dizem que na abordagem qualitativa há maior familiaridade entre o pesquisador e o fenômeno e busca a compreensão desses fenômenos de acordo com o entendimento e de experiências produzidas pelas experiências dos sujeitos participantes.

Para Minayo (2007), a pesquisa qualitativa elucida questões que envolve questões particulares, pois se envolve nas Ciências Sociais, com um nível de veracidade que não pode ou não necessitaria ser quantificado. Essa pesquisa trabalha com o universo das definições, das justificativas, dos anseios, das crenças, dos valores e das atitudes e faz parte da realidade social, pois o sujeito da pesquisa se diferencia por agir, pensar e interpretar sobre suas ações dentro e a partir das situações vividas e partilhadas com os demais.

Nesta pesquisa exploratória, de natureza descritiva, portanto, propõe-se a aplicação de um questionário construído, a partir dos alicerces teóricos sobre os saberes, as práticas docentes, a educomunicação e tecnologias no trabalho docente em educação profissional. E a realização de entrevistas semiestruturadas para coletar dados sobre como as tecnologias digitais utilizadas na educação profissional contribuem para que sejam discutidos os processos educacionais no processo de ensino aprendizagem, no trabalho docente, e como tais saberes docentes podem ser aprimorados com a prática educativa.

Com o objetivo de elencar questões relacionadas aos saberes dos docentes na utilização das tecnologias digitais, o questionário, por meio do *Google Forms*, foi aplicado aos docentes de uma instituição privada que oferece cursos de educação profissional, em formato remoto, escolhida por conveniência do autor, que atua nela como gestor acadêmico. Esta instituição promove cursos de qualificação profissional, em formato remoto e na modalidade a distância, focados nas áreas de Tecnologia da Informação e da área de Comunicação e Marketing.

De acordo com Marconi e Lakatos (2003), o questionário é um instrumento de coleta de dados composto por perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Para Severino (2017), o questionário tem como objetivo levantar informações escritas por parte dos participantes da pesquisa, para conhecer a opinião destes sobre um determinado assunto que estão sendo estudados.

No quadro a seguir contém o embasamento teórico das questões que serviram como instrumento de pesquisa, por intermédio de questionário utilizando o *Google Forms*.

Quadro 3: Embasamento teórico para elaboração das questões da pesquisa

Questão de Pesquisa	Assunto	Referências
1 - Qual a sua idade?	Identificação do perfil docente.	Menezes; Imbernón; Cardoso, Del Pino e Dorneles; Gauthier et al; Tardif; Gottschalck; Fernandes, Fernandes e Rabelo; Pereira, Gottschalck e Tavares.
2 - Qual o seu gênero?		
3 - Qual a sua titulação acadêmica? (Assinalar tantas quantas necessárias - de acordo com a sua formação).	Saberes e Trabalho Docente.	
4 - Qual a sua formação acadêmica?		
5 - Há quanto tempo você atua na docência de maneira geral?		
6 - Há quanto tempo você atua especificamente na Educação Profissional?		
7 - No exercício da profissão docente, suas aulas são, na maioria das vezes		
8 - Quais práticas educacionais e/ou recursos educacionais digitais você utiliza ao ministrar aulas? (Assinalar as três que mais utiliza).	Educomunicação; Tecnologias Digitais na Educação; Recursos Educacionais Digitais; Ensino Remoto; Educação Profissional.	
9 - Os recursos tecnológicos são importantes no processo de ensino e aprendizagem da Educação Profissional?		
10 - Assinale os itens que você considera mais importantes nos processos educacionais na educação profissional. (Assinalar até três).		
11 - Quando você ministra aula sobre um determinado tema, como consegue confirmar o entendimento dos estudantes e se a aprendizagem foi alcançada? (Assinalar tantas quantas necessárias).		
12 - Quais conhecimentos você considera importantes que o docente tenha, para ministrar aulas remotas?	Saberes e Trabalho Docente.	
13 - Quais experiências/ conhecimentos você aprimorou no período de isolamento social imposto pela pandemia?		
14 - O que você aprendeu com a sua prática docente?		

FONTE: Autor (2022)

Para formulação do questionário, buscou-se a fundamentação teórica, de acordo com os autores utilizados no projeto. Após a aplicação do questionário, o autor entrevistou cinco professores da instituição, levando em consideração fatores como tempo de docência (professores com mais tempo, menos tempo e iniciantes no exercício da docência), tempo de experiência profissional (professores com e sem experiência profissional fora da docência) e atuação dentro da instituição (professores que ministram aulas em formato síncrono e assíncrono).

De acordo com Marconi e Lakatos (2003), a entrevista é um encontro entre duas pessoas com objetivo de que uma delas obtenha informações sobre um determinado assunto, por meio de uma conversa de cunho profissional e tem como algumas vantagens, a oportunidade para obtenção de dados que não são encontradas em fontes documentais, a possibilidade de se obter informações mais precisas e fornece uma amostragem mais refinada da população geral.

Segundo Minayo (2007), ao se realizar entrevistas, não é possível aprender de maneira efetiva, o que os participantes da pesquisa de fato executam, porém é possível deduzir, por sua narrativa, questões relacionadas à sua prática, de acordo com sua própria concepção do que se pretende analisar. Para Flick (2013), a pesquisa social se limita a um determinado campo de observação e não tem como objetivo a busca por uma grande teoria para explicar para a sociedade os eventos que ocorrem dentro dela, mas busca explicar as concepções e vivências dos participantes. Ainda de acordo com Minayo (2007), este tipo de pesquisa trabalha com seres humanos, que por motivações como faixa etária, culturais, de classe ou qualquer outro objetivo, têm algo em comum de identidade com o pesquisador.

As questões para condução das entrevistas foram perguntas abertas e algumas delas foram retiradas do quadro de questões do questionário, para um maior detalhamento das respostas sobre os saberes docentes e as suas experiências (questões 12, 13 e 14); também foi elaborada uma questão sobre experiência refletida do docente para análise dos seus saberes e de suas experiências (Na sua opinião, aprendemos com a experiência ou com a experiência refletida?); e para os professores que estão iniciando a carreira acadêmica, foram elaboradas duas questões acerca da integração com docentes que possuem maiores experiências (Como é ministrar aulas com um docente mais experiente?/ Você acha que ministrar aula com outro professor mais experiente, aumenta os seus conhecimentos/ saberes e a sua experiência como docente?). Estas questões foram apresentadas nas entrevistas com os cinco professores participantes desta etapa da pesquisa.

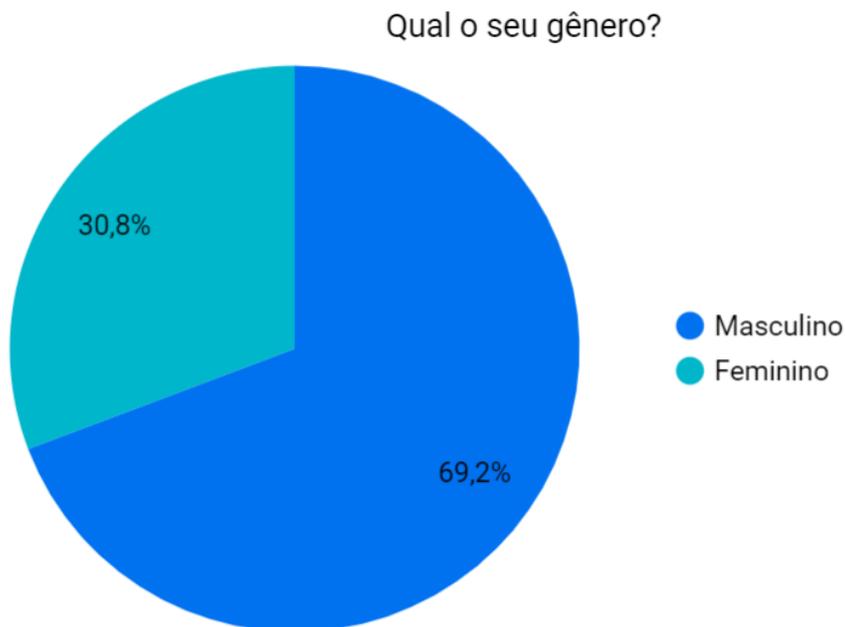
Segundo Nóvoa (2013), “não nascemos professores, tornamo-nos professores através de um processo de formação e aprendizagem na profissão” (NÓVOA, 2013, p. 230). E quando sugere que a formação docente deveria acontecer em campo, ou seja, na instituição de ensino, com docentes mais experientes. Para Affonso, Andrade e Aparício (2021), os docentes que não cursaram formações específicas para lecionar, como as licenciaturas e programas de formação docente, precisam recorrer aos seus pares ou a coordenação para esclarecimentos de dúvidas e outros temas que surgem, para superar os desafios do ofício. As questões é justamente para averiguar se os saberes experienciais destes sujeitos são expandidos quando lecionam com docentes mais experientes.

CAPÍTULO 3. ANÁLISE DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo são realizadas a análise e a discussão dos dados coletados pelos instrumentos de pesquisa questionário e entrevistas aplicados aos docentes da instituição estudada. Dos 17 (Dezessete) docentes que fazem parte da instituição, 13 (Treze) responderam ao questionário.

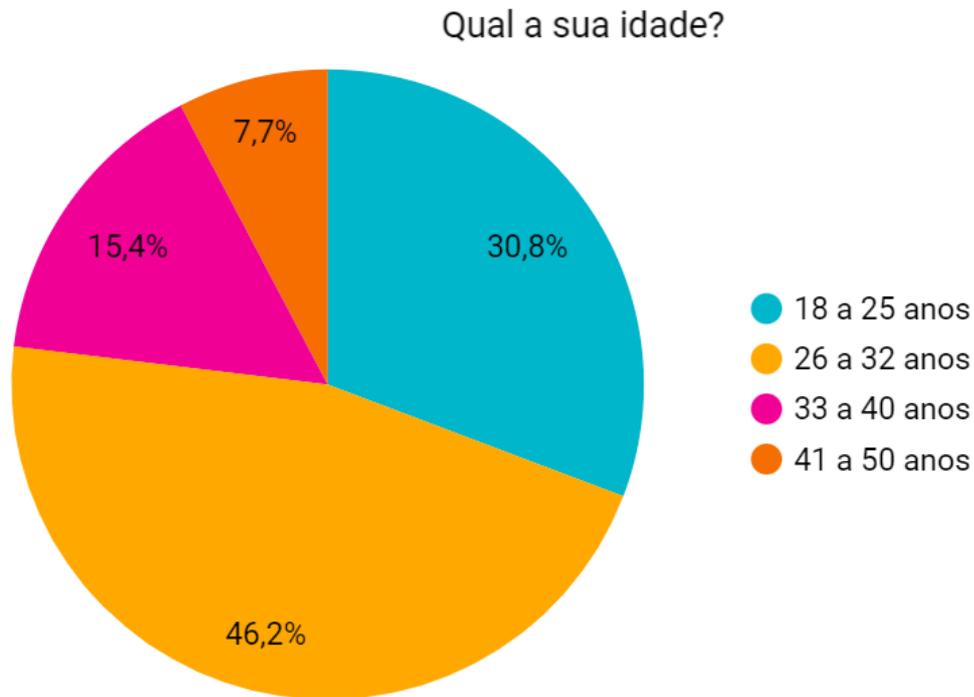
As questões 1 e 2 são questões para composição do perfil docente da instituição, importantes para construir a ótica do docente, que faz parte dos objetivos da pesquisa. Essas questões buscaram identificar idade e sexo e foi verificado que 9 docentes são do sexo masculino, que corresponde a 69,2% e 4 docentes são do sexo feminino, que corresponde a 30,2% do total de participantes, conforme demonstra o gráfico 1.

Gráfico 1: Amostra pelo gênero



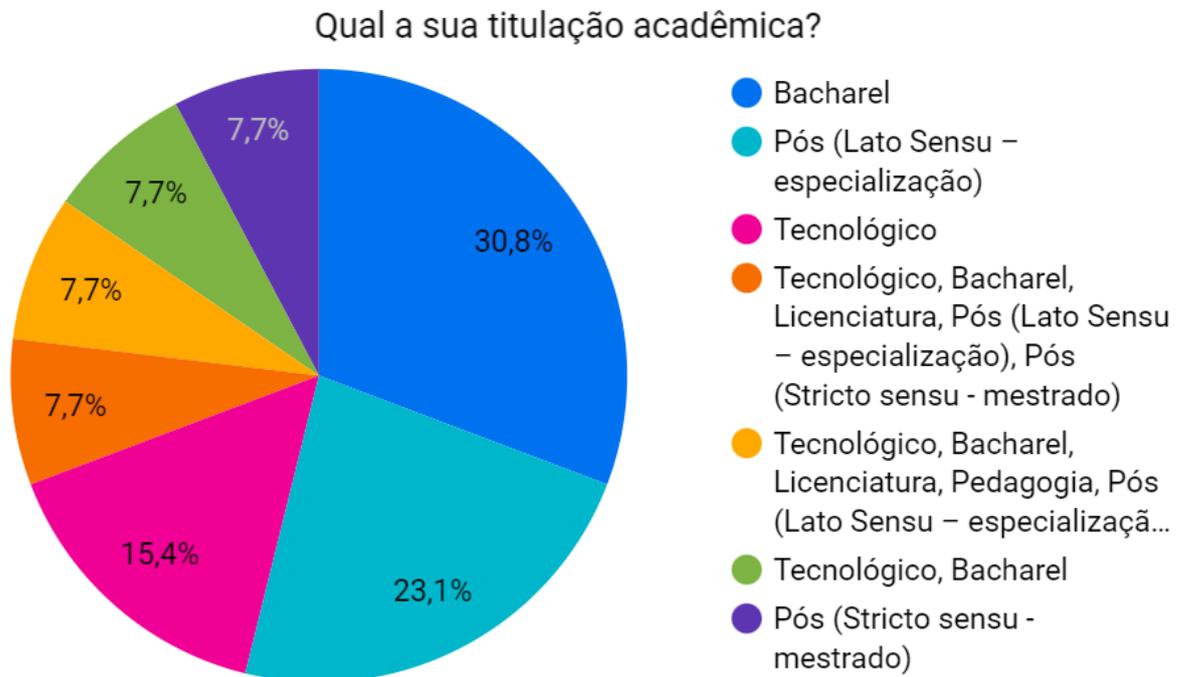
FONTE: Dados da pesquisa (2022)

Com relação à idade, 6 docentes têm entre 26 e 32 anos, que corresponde a 46,2%; 4 docentes têm entre 18 e 25 anos, que corresponde a 30,8%; 2 docentes têm entre 33 e 40 anos, que corresponde a 15,4% e 1 docente tem entre 41 e 50 anos, que corresponde a 7,7% do total de participantes, conforme demonstra o gráfico 2:

Gráfico 2: Amostra pela idade

FONTE: Dados da pesquisa (2022)

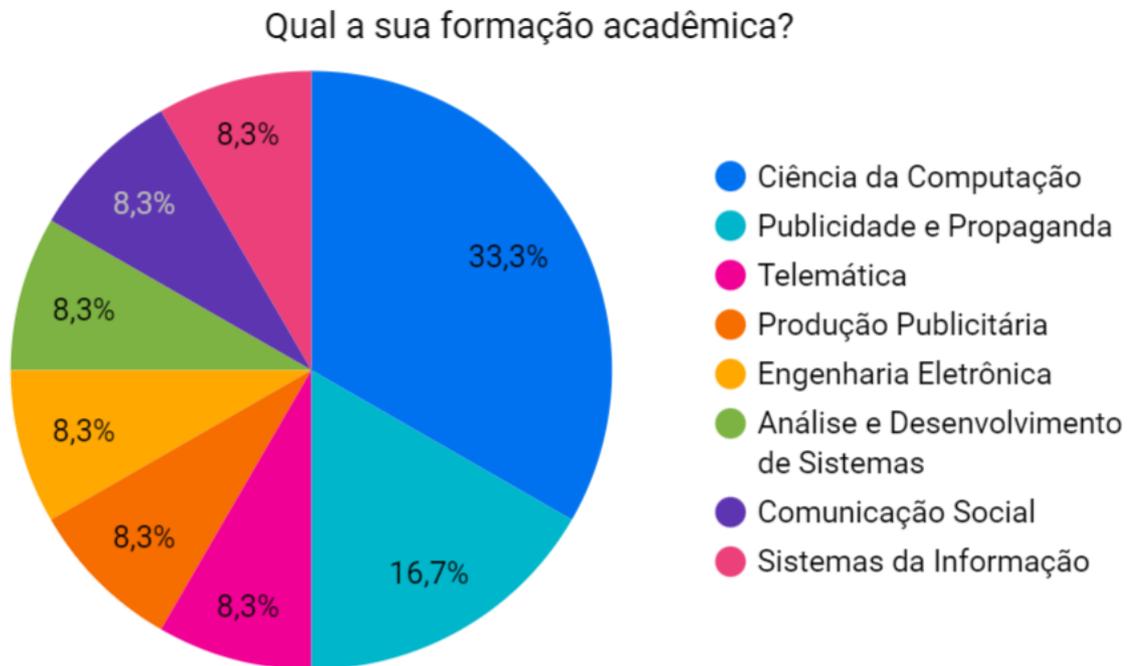
As questões 3 e 4 são questões relacionadas aos saberes das formações profissionais, que segundo Tardif (2014) é o saber que provém dos cursos de formação de professores e segundo Gauthier *et al* (2013) são os saberes das ciências da educação. Além dos saberes das formações profissionais, estas questões se relacionam com os saberes disciplinares, que são os saberes disponíveis nos diferentes cursos, em forma de disciplinas (GAUTHIER *et al*, 2013; TARDIF, 2014). Com relação à titulação acadêmica, 53,8% são bacharéis, 38,5% são tecnólogos, 15,4% são licenciados, sendo que 1 docente, que equivale a 7,7% se formou em pedagogia, dentre as demais formações que ele obteve. Desses, 38,5% possuem especialização e 15,4% possuem mestrado, conforme demonstra o gráfico 3:

Gráfico 3: Amostra pela Titulação

FONTE: Dados da pesquisa (2022)

De acordo com Rego (2021), a ausência de políticas públicas, de ações efetivas e de perspectivas teóricas para nortear a formação do docente da educação profissional em consonância com a necessidade de aprender na prática o “saber fazer docente” justificam que a minoria dos docentes entrevistados sejam licenciados ou formados em pedagogia. Para Peterossi e Menino (2017), não há ações, propostas ou políticas públicas que direcionem a formação docente para a educação profissional. Segundo Frazão, Nakamoto e Lima (2020), por mais que são identificados alguns avanços com relação à formação docente para a educação profissional, a falta de políticas públicas para consolidar um sistema nacional de formação inicial e continuada para esta modalidade de ensino ainda é vertente.

Desta forma, é verificada uma pluralidade que é marcada pela diversidade de origens e de formações iniciais desses docentes, além das diferentes relações que são estabelecidas com a docência, sendo ocupação principal ou secundária. Com relação à formação acadêmica dos docentes, 33,3% são formados em Ciência da Computação e 16,7% em Publicidade e Propaganda, conforme ilustra o gráfico 4. Os demais variam entre cursos da área da Tecnologia da Informação e da Comunicação, que é justificável, já que a instituição oferece cursos voltados para essas duas áreas.

Gráfico 4: Amostra pela Formação Acadêmica

FONTE: Dados da pesquisa (2022)

Segundo Brito et al (2021), ingressam na Educação Profissional profissionais das diferentes áreas do conhecimento com pouca ou nenhuma erudição acerca das práticas docentes e das ciências da educação e, com as inúmeras áreas que estão abarcadas na EPT, e existe uma dificuldade em promover formação específica para os docentes desta modalidade de ensino. Para os autores, é importante considerar a formação dos docentes para a Educação Profissional e a concepção que embasa essa formação, pois isso influencia diretamente na formação dos estudantes e na atuação docente e é possível que os formadores de formadores estejam imersos em uma subjetividade capturada pelo modelo hegemônico, o que pode fazer com que as concepções e valores do mercado capitalista sejam reproduzidos na educação.

Nesse sentido, é necessário que a formação de professores para a EPT contemple uma visão crítica e reflexiva, que permita aos professores analisar e questionar as concepções e práticas hegemônicas na área e desenvolver um pensamento autônomo e emancipatório. Além disso, é importante que a formação seja baseada em valores humanistas, que priorizem a formação integral dos estudantes e sua inserção em uma sociedade justa e igualitária. Para isso, é necessário que os formadores de formadores estejam preparados para promover uma formação crítica e reflexiva, que permita aos professores desenvolver competências e habilidades que

possibilitem uma atuação comprometida com a transformação social e a construção de uma educação profissional de qualidade. (BRITO et al, 2021).

As questões 5 e 6 tratam dos saberes experienciais dos professores, que são conhecimentos que os docentes adquirem no exercício da profissão e que são construídos a partir de suas próprias experiências. Segundo Gauthier et al. (2013) e Tardif (2014), os saberes experienciais são fundamentais para o desenvolvimento profissional dos professores, uma vez que permitem que os docentes aprendam com as situações vivenciadas em sala de aula e desenvolvam estratégias para enfrentar desafios e superar dificuldades.

Conforme Schock, Strappazon, Moura e Veiga (2021), quando os professores iniciam a prática docente, eles são inseridos no meio das vivências diárias do ofício e passam a interagir com os alunos, iniciando o processo de aprendizado da docência. É nesse contexto que os professores começam a experimentar a profissão e a construir seus saberes experienciais.

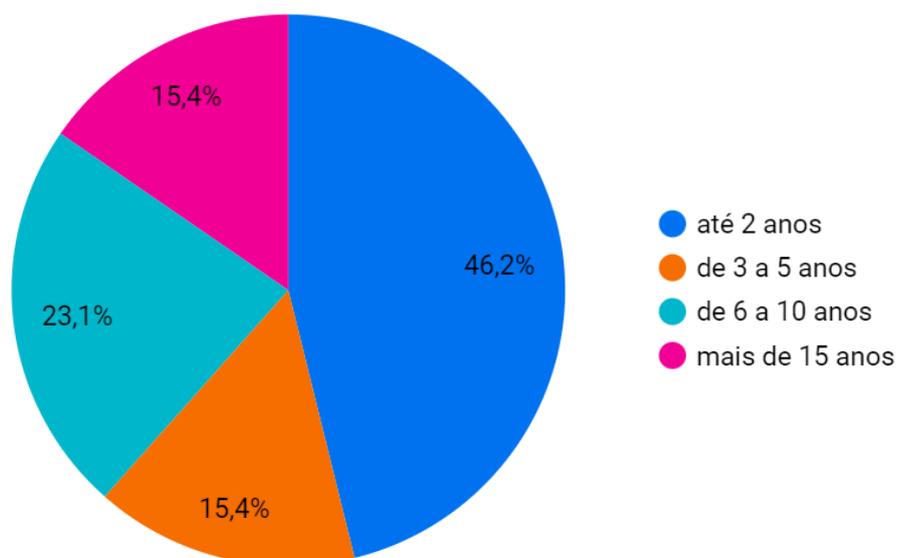
De acordo com Freire (1987), o processo de ensino-aprendizagem não é unilateral, mas sim um diálogo entre educador e educando, em que ambos são educados e educadores ao mesmo tempo. Isso significa que, à medida que o professor ensina, ele também aprende, construindo novos saberes a partir da interação com os alunos e da reflexão sobre sua própria prática. Portanto, os saberes experienciais são fundamentais para a formação dos professores, pois permitem que eles desenvolvam estratégias de ensino mais eficazes e sejam capazes de enfrentar os desafios que surgem no exercício da profissão. Além disso, esses saberes são construídos a partir da reflexão sobre a prática, o que favorece o desenvolvimento profissional dos docentes e contribui para a melhoria da qualidade do ensino.

Para Moura (2014), é importante destacar que, na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), muitos dos professores têm uma vasta experiência de mercado em suas áreas de atuação, mas não necessariamente possuem formação pedagógica. Isso significa que esses docentes trazem consigo um conhecimento técnico especializado, adquirido ao longo de sua trajetória profissional, mas podem ter dificuldades em lidar com questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem. Dessa forma, é preciso que essa experiência seja combinada com uma formação pedagógica sólida, que permita aos docentes atuar de forma competente e inovadora na sala de aula.

Com relação ao tempo de experiência dos docentes de modo geral, 15,4% têm mais de 15 anos; 23,1% têm entre 6 e 10 anos; 15,4% têm entre 3 e 5 anos e 46,2% têm até 2 anos de experiência como docente, conforme ilustra o gráfico 5:

Gráfico 5: Amostra pelo tempo de docência de maneira geral

Há quanto tempo você atua na docência de maneira geral?

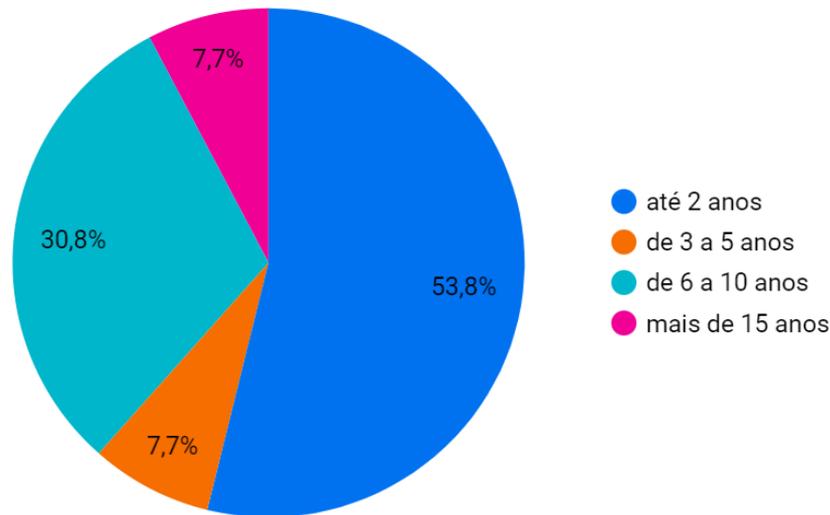


FONTE: Dados da pesquisa (2022)

Já verificando o tempo de experiência docente especificamente na educação profissional, 53,8% dos entrevistados atuam até 2 anos; 7,7% atuam de 3 a 5 anos; 30,8% atuam de 6 a 10 anos e 7,7% atuam na educação profissional por mais de 15 anos, conforme ilustra o gráfico 6:

Gráfico 6: Amostra pelo tempo de docência na educação profissional

Há quanto tempo você atua especificamente na Educação Profissional?



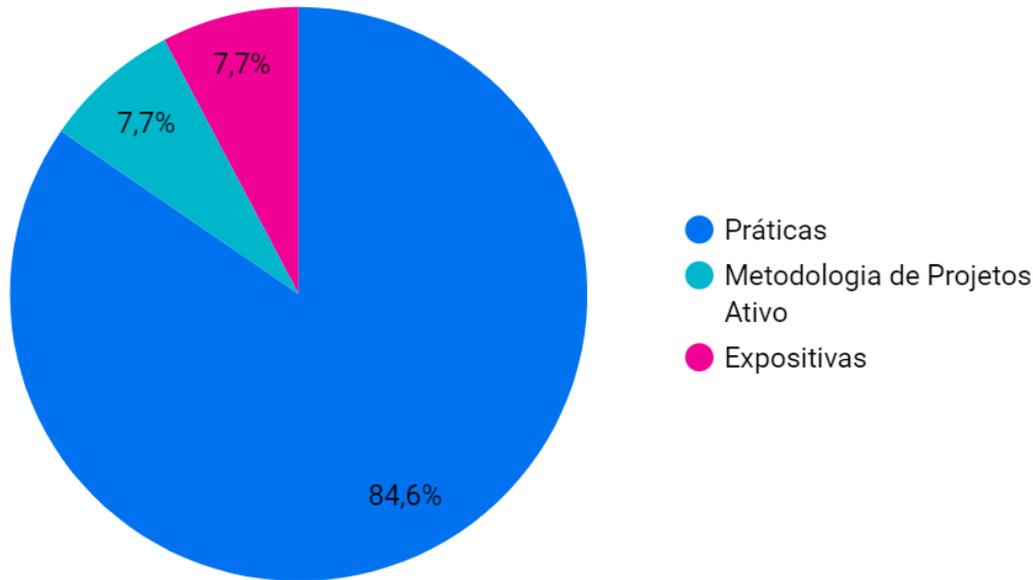
FONTE: Dados da pesquisa (2022)

Para Gomes e Marins (2004), a função do professor da educação profissional é marcada pela necessidade de duas necessidades fundamentais: de conhecimentos específicos da profissão em que atua e de saberes didático-pedagógicos que são inerentes à profissão docente.

A questão 7 está relacionada com o saber fazer docente, pois abarca como o docente ministra as suas aulas na maior parte do tempo. Segundo Cardoso, Del Pino e Dorneles (2012), os saberes docentes são influenciados por diferentes experiências e vivências, e a prática do docente é resultado do conjunto de saberes adquiridos ao longo de sua trajetória. De acordo com a pesquisa citada na questão, 84,6% dos entrevistados afirmam que as aulas ministradas são práticas, o que indica que há um foco na aplicação prática dos conteúdos e na vivência de situações que se assemelham às encontradas no mercado de trabalho. Já 7,7% dos entrevistados afirmam que utilizam metodologias expositivas, ou seja, baseadas em aulas teóricas. E 7,7% dos entrevistados afirmam que utilizam metodologia de projetos ativa, que envolve os alunos em um processo de aprendizagem ativa e colaborativa, na qual eles são responsáveis pela elaboração e execução de projetos, conforme ilustra o gráfico 7:

Gráfico 7: Amostra pelo tipo de aula ministrada

No exercício da profissão docente, suas aulas são, na maioria das vezes



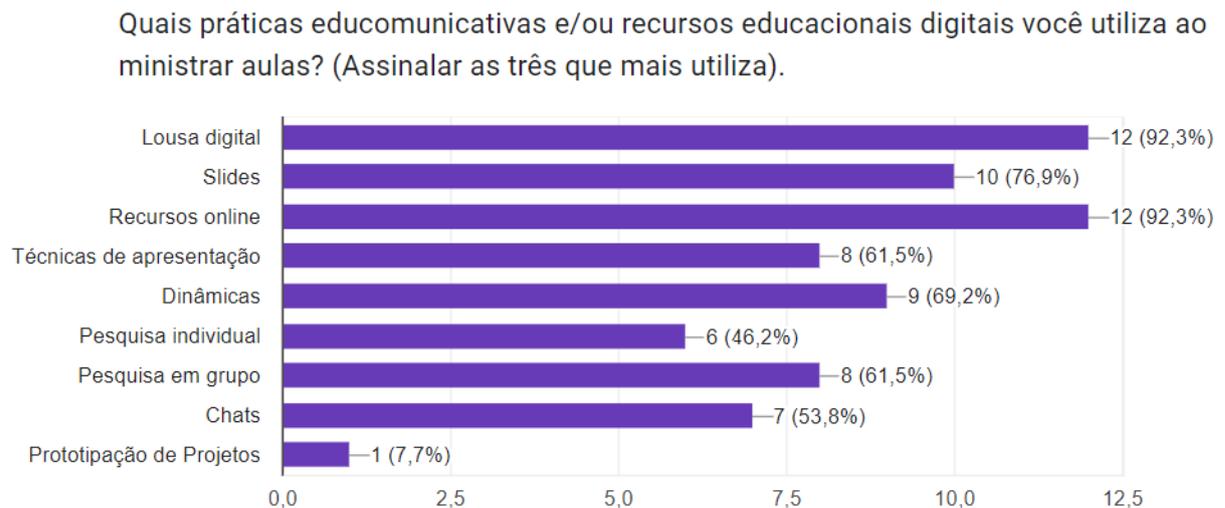
FONTE: Dados da pesquisa (2022)

As questões 8 e 9 se relacionam com os saberes tecnológicos dos professores, além de envolver os recursos educacionais digitais e as práticas educomunicativas que o docente utiliza nas suas aulas. Gottschalck (2018); Pereira, Gottschalck e Tavares (2019), nos dizem que as mudanças na educação estão ocorrendo por conta das tecnologias e os docentes necessitam de formações que contemplem os saberes tecnológicos. Fernandes, Fernandes e Rabelo (2019) nos dizem que os professores possuem saberes tecnológicos deficientes. Para Imbernón (2006), os professores precisam se preparar para as transformações que ocorrem nos campos do saber.

Para Matos e Azevedo (2015), os saberes tecnológicos dos professores estão relacionados à capacidade de utilizar tecnologias em sua prática pedagógica de forma efetiva, criativa e crítica. Isso inclui não apenas o conhecimento técnico sobre as tecnologias disponíveis, mas também a habilidade de integrá-las ao processo de ensino e aprendizagem, escolhendo as ferramentas mais adequadas para cada situação. Esses saberes estão em constante evolução, pois as tecnologias estão em constante transformação e surgem novas ferramentas a todo momento. Por isso, é importante que os professores estejam em constante atualização e formação, para que possam utilizar as tecnologias de forma eficaz e proporcionar aos seus alunos experiências de aprendizagem enriquecedoras.

O gráfico 8 nos mostra que, dentre os recursos disponíveis, os docentes entrevistados preferem utilizar a lousa digital, recursos online, slides, dinâmicas, técnicas de apresentação e pesquisas em grupo e cada recurso tem suas particularidades e pode ser utilizado de forma estratégica para alcançar os objetivos pedagógicos desejados.

Gráfico 8: Amostra pelas práticas educomunicativas



FONTE: Dados da pesquisa (2022)

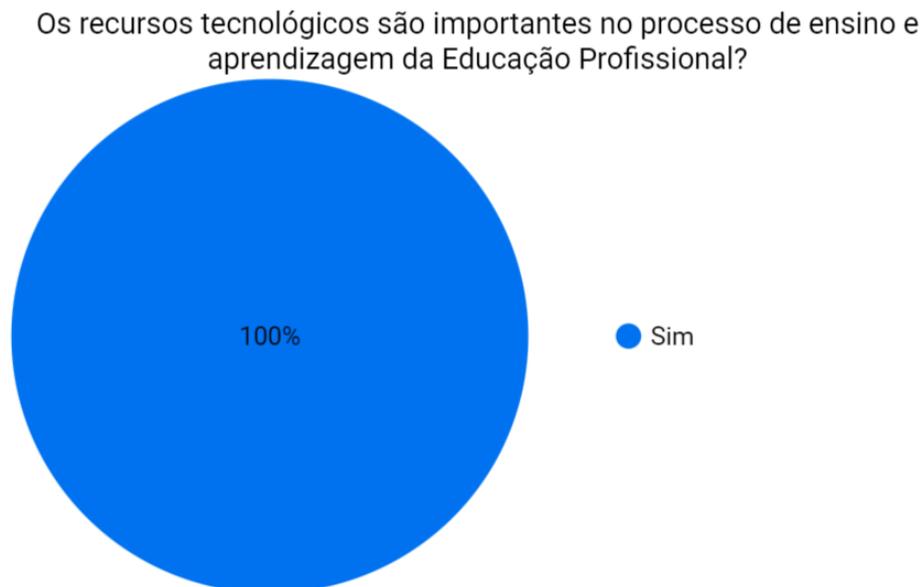
Para Castro Filho, Brandão e Benedito (2022), as práticas educomunicativas misturam diferentes recursos comunicativos com ferramentas tecnológicas para que os educandos possam produzir conteúdo críticos, considerando as suas vivências, aumentando desta forma, os argumentos referentes as causas atuais e a emancipação de suas vozes com relação à aprendizagem. Essas práticas buscam integrar a educação e a comunicação de forma mais efetiva e mais significativa e envolvem a utilização de diferentes recursos comunicativos, como audiovisual, internet e redes sociais, para estimular a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem e permitir que eles expressem suas próprias opiniões e experiências.

Ao mesclar os recursos tecnológicos com as ferramentas tecnológicas, os estudantes podem produzir conteúdos críticos e reflexivos, considerando as suas vivências e contextos e, dessa forma, aumenta a capacidade dos alunos de argumentar e debater questões atuais e relevantes, além de favorecer a sua emancipação e autonomia no processo de aprendizagem. Para Alvarenga et al (2014), na era da informação e do conhecimento, o acesso às tecnologias de informação e comunicação é fundamental para as prática educomunicativas e a comunicação

não se restringe apenas ao uso de tecnologias como meios instrumentais, mas deve ser vista como uma forma interativa e dialógica de se comunicar e que o uso dessas tecnologias esteja sempre embasado em reflexões críticas sobre o papel da comunicação na sociedade, e que sejam utilizadas de forma consciente e responsável.

Já o gráfico 9 nos mostra que todos os docentes entrevistados acham os recursos tecnológicos importantes no processo de ensino e aprendizagem da educação profissional. Isso confirma a importância dos saberes tecnológicos na prática docente na EPT e como os recursos digitais podem contribuir para uma formação mais atualizada e eficiente dos alunos. A utilização desses recursos pode proporcionar novas formas de ensino e aprendizagem, permitindo uma maior interação e colaboração entre os alunos e o professor, além de ampliar as possibilidades de pesquisa e acesso a informações relevantes para a formação profissional dos alunos.

Gráfico 9: Amostra pela verificação da importância dos recursos tecnológicos



FONTE: Dados da pesquisa (2022)

De acordo com Castro Filho, Brandão e Benedito (2022), usar as tecnologias digitais na sala de aula proporciona aprendizagens relacionadas às práticas, pois permite que o conhecimento seja empregado no dia a dia e permite o estabelecimento da cultura digital, capazes de promover mudanças na sociedade, na economia e na política. Soares (2018) nos diz que o uso das mídias no processo de ensino-aprendizagem pode trazer reflexões relevantes

sobre os seus impactos em termos comunicacionais na sociedade. Além disso, a promoção do uso pedagógico das tecnologias da informação e comunicação pode contribuir para a formação de competências necessárias para os alunos enfrentarem os desafios da sociedade contemporânea.

Para Soares (2018), as mídias, em suas diversas formas, podem ser utilizadas como ferramentas para promover o diálogo, a interação e a construção do conhecimento, e é importante que o seu uso esteja sempre pautado em reflexões críticas sobre os impactos das tecnologias da comunicação e informação na sociedade, e que sejam utilizadas de forma consciente e responsável.

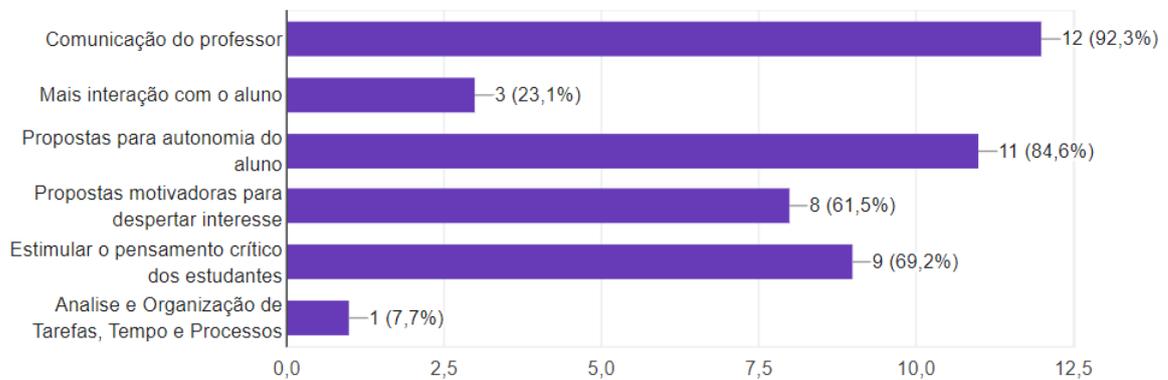
A questão 10 se relaciona com as práticas educomunicativas e os itens que os docentes consideram importantes nesta prática. Concordamos com Aparici (2014), quando nos diz que a educomunicação pode ser a educação diante dos meios de comunicação e a prática da educação por meio das mídias e com Oliveira e Ghisleni (2020), quando nos dizem que a educomunicação é uma interação entre a educação e a comunicação.

Santos e Lobato (2020), nos dizem que a Educação Profissional Tecnológica e a Educomunicação apresentam o projeto ético-político-pedagógico como um dos principais elementos de interface. Ambas buscam formar cidadãos críticos, reflexivos e capazes de atuar de forma transformadora na sociedade, levando em consideração as demandas e necessidades do mundo contemporâneo. Enquanto a Educação Profissional Tecnológica busca formar profissionais capacitados para atuar em suas áreas de atuação, mas também tem como objetivo desenvolver cidadãos conscientes do seu papel transformador na sociedade, buscando formar profissionais críticos e reflexivos, capazes de contribuir para o desenvolvimento social e econômico de forma responsável e ética (SOARES, 2011), a Educomunicação busca fornecer aos jovens uma compreensão crítica da realidade social e das linguagens midiáticas, permitindo que eles sejam capazes de desenvolver habilidades e competências para se comunicar e interagir com o mundo de maneira mais consciente e efetiva. Isso inclui a capacidade de compreender e questionar a narrativa dominante dos meios de comunicação e de usar as mídias e tecnologias disponíveis para se expressar e se engajar em ações transformadoras na sociedade. (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015).

O gráfico 10 ilustra os itens que são considerados importantes nos processos educomunicativos na educação profissional.

Gráfico 10: Amostra pelos itens importantes nos processos educomunicativos

Assinale os itens que você considera mais importantes nos processos educacionais na educação profissional. (Assinalar até três).



FONTE: Dados da pesquisa (2022)

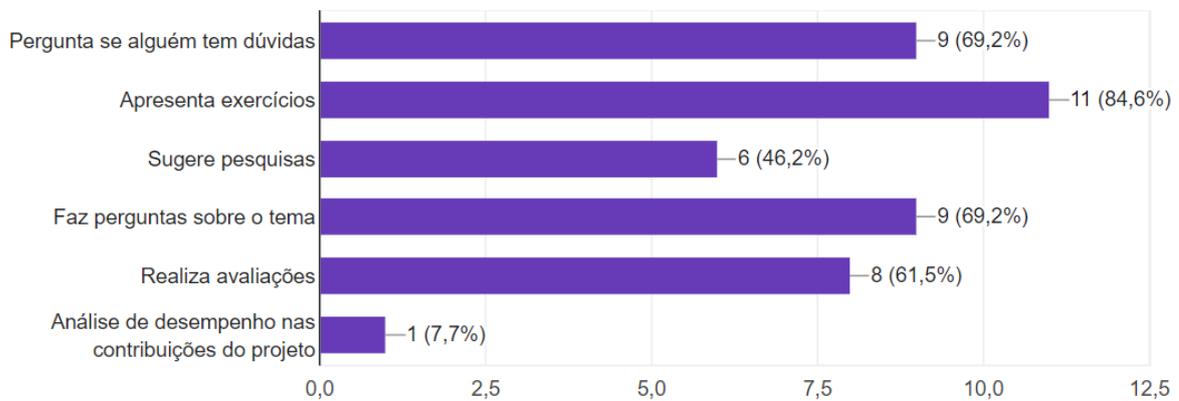
Para 92,3% dos entrevistados, a comunicação do professor é um item considerado importante nos processos educacionais na educação profissional, seguido por propostas para autonomia do aluno com 84,6%. Estimular o pensamento crítico dos estudantes obteve 69,2% e propostas motivadoras para despertar interesse obteve 61,5%. Esses dados corroboram com Aragão (2020), que diz que não existe educação sem comunicação, e com Moraes *et al.* (2021), que nos dizem que a educação possibilita diferentes modos, métodos e técnicas de comunicar educando e de educar comunicando.

De acordo com Castro Filho, Brandão e Benedito (2022), com a evolução das tecnologias digitais na sociedade, aumentou consideravelmente o processo comunicativo por intermédio dos recursos tecnológicos, proporcionando campo para os inter-relacionamentos comunicacionais, processos midiáticos, ocasionando uma mudança na sociedade, resultando em uma nova realidade virtual. Para os autores, essas ferramentas têm o poder de potencializar e ajudar na prática docente, já que o professor pode fazer uso de diferentes metodologias para cativar a atenção do estudante e estimular o desenvolvimento das competências e das habilidades.

A questão 11 buscou elucidar como os professores verificam a aprendizagem dos estudantes nos processos educacionais, conforme ilustra o gráfico 11:

Gráfico 11: Amostra pelas atividades verificadoras de aprendizagem

Quando você ministra aula sobre um determinado tema, como consegue confirmar o entendimento dos estudantes e se a aprendizagem foi alcançada? (Assinalar tantas quantas necessárias).



FONTE: Dados da pesquisa (2022)

Interpretando os resultados, 84,6% apresentam exercícios para verificação da aprendizagem, 69,2% fazem perguntas sobre o tema e 69,2% perguntam se alguém tem dúvidas, ao passo que 61,5% realizam avaliações e 46,2% sugerem pesquisas sobre o tema. Para Silva Junior, Almeida e Prados (2022), as atividades de verificação de aprendizagem tem como ideal, averiguar o processo de aprendizagem dos alunos, para subsidiar o processo de *feedback* para eles, pois estas atividades extraem do estudante o seu melhor potencial. Para Castro Filho, Brandão e Benedito (2022), o docente tem a possibilidade de construir projetos com os alunos para estimular a autonomia e o protagonismo dos estudantes e utilizam as tecnologias para construção dos processos midiáticos.

Essas considerações estão alinhadas com a perspectiva educacional na educação profissional, que busca integrar as práticas educacionais e comunicativas por meio de tecnologias e mídias. Nessa abordagem, a avaliação da aprendizagem não é vista como um processo puramente técnico, mas sim como uma prática comunicativa que envolve diálogo, *feedback* e reflexão sobre o processo de aprendizagem. Além disso, a construção de projetos e atividades que estimulem a autonomia e o protagonismo dos estudantes pode contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades importantes para o mercado de trabalho e para a vida em sociedade.

As questões 12, 13 e 14 foram utilizadas tanto no questionário quanto nas entrevistas, conforme mencionado no capítulo anterior, para que os docentes pudessem fornecer maiores informações e detalhes sobre as respostas do questionário. Para análise e tabulação dos

dados, foram utilizados os *softwares* MS Excel¹ e a plataforma online para análise qualitativa de textos Voyant-tools², que tem como objetivo identificar termos, palavras, padrões em textos não estruturados.

A questão 12, trata dos conhecimentos que os docentes consideram importantes para ministrarem aulas remotas. Essa questão foi utilizada também nas entrevistas e foi obtida respostas diversas, conforme apresentado na figura 2:

Figura 2: Amostra pelas atividades verificadoras de aprendizagem



FONTE: Dados da plataforma Voyant-tools (2023)

As ferramentas digitais se destacam entre os conhecimentos que os docentes julgam necessários para ministrar aulas remotas em consonância com Coqueiro e Sousa (2021), quando falam que é imprescindível que os docentes tenham acesso a capacitações técnicas e pedagógicas de qualidade para o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação no ensino remoto. Além disso, os docentes entendem que apenas dominar as tecnologias não é suficiente para ministrar as aulas, e que são necessários outras habilidades e outros saberes. Transcrevendo uma resposta do questionário, infere-se:

¹ <https://www.microsoft.com/pt-br/microsoft-365/>

² <https://voyant-tools.org/>

“Domínio sobre ferramentas digitais, tanto de apresentação, avaliação e interação. Além de percepções aguçadas sobre comportamento humano, é importante a sensibilidade para conseguir sentir pequenas interações e suas respostas.”

Ao transcrever uma das respostas obtidas nas entrevistas, temos:

“Acho que é o primeiro ponto que a gente pode evidenciar sobre esses conhecimentos um pouco mais generalistas, é um conhecimento voltado à utilização de plataformas, né? É no geral. Então você saber, você tem uma educação, é uma educação tecnológica, uma educação voltada a tecnologia, é algo fundamental. Esse é o primeiro Pilar. Um segundo, uma segunda característica que eu noto também dentro dessa perspectiva do ensino a distância, é um certo senso de compreensão daquilo que o aluno está passando, que talvez um profissional da educação presencial não tenha um tipo de apuro sobre a tensão no que tange o comportamento desse aluno. Eu sinto isso como um desafio a mais para os profissionais que ministram aulas a distância você tentar e você ter esse senso de empatia com aluno num nível que eu não consigo descrever em palavras, porque é difícil” (Entrevistado 2).

Segundo Landin e Monteiro (2017), a formação docente para utilização das TDIC na educação envolve conhecimentos e saberes diversos e o professor é agente ativo de sua formação continuada, tendo como laboratório as suas experiências e ambiente de trabalho. Para Kenski (2012), a formação docente de qualidade deve contemplar amplo quadro de complementação às disciplinas pedagógicas tradicionais e deve incluir conhecimentos sobre as tecnologias aplicadas na educação.

De acordo com Tardif (2014), os saberes docentes são obtidos nas mais diversas fontes, inclusive na própria prática docente, que o chama de saberes experienciais. Gauthier *et al* (2013), nos dizem que é muito importante os saberes docentes para composição de um repertório legítimo e validado para a formação docente. Para Carvalho e Araújo (2020), os saberes docentes são relacionados à edificação da identidade profissional dos professores que se apresenta por intermédio da relevância social da profissão, da revisão contínua dos sentidos sociais da profissão, da revisão da práxis e da validação de práticas culturalmente construídas e que permanece fazendo sentido.

A questão 13 busca verificar quais os conhecimentos e experiências que foram aprimoradas no período de isolamento social imposto pela pandemia da COVID-19 no prisma

dos próprios docentes. Essa questão foi utilizada também nas entrevistas e foi obtida respostas diversas, conforme apresentado na figura 3:

Figura 3: Amostra pelos conhecimentos aprimorados durante a pandemia



FONTE: Dados da plataforma Voyant-tools (2023)

Ao verificar as respostas, por mais que sejam diferentes, a maioria delas citam o aprendizado em tecnologias aplicadas na educação, em especial as utilizadas pelas instituições de ensino, na transição do ensino presencial para o ensino remoto emergencial.

De acordo com Sousa Filho e Menezes (2021), por conta do isolamento social, as formações continuadas passaram a ser realizadas em ambientes virtuais e os professores precisaram se apropriar de saberes, como usar os dispositivos tecnológicos para usarem as plataformas de videoconferência, usar chats, criar salas virtuais dentre outros, além das competências e peculiaridades que diferem do ensino presencial, como superar timidez, interagir e saber se posicionar diante da câmera, falar ou fazer silêncio enquanto a aula acontece

e usar *softwares* diversos para realizar apresentações, vídeos dentre outros para fazer o trabalho no ambiente virtual. Ao transcrever uma das respostas do questionário, temos:

“Formas de explicação via aplicativos remotos, novas ferramentas online para explicação de conteúdos (Por exemplo Miro), novas formas de avaliação principalmente por métodos hands on, formas de avaliação por Aulas Invertidas para identificar o real aprendizado do aluno.”

Ao transcrever uma das respostas das entrevistas, temos:

“Eu acho que vem muito do que eu falei do início, então tipo, aprender a utilizar as ferramentas porque a partir disso a gente consegue ter várias formas de poder ensinar, utilizar a câmera e como que eu vou estimular o aluno de longe, isso tudo veio junto com a pandemia, porque realmente antes a gente não ligava muito para isso, né? A gente sabia que tinha algo que a gente conseguiria ter reuniões com várias pessoas ou dar aula assim, mas a gente nunca utilizou. E muitas ferramentas, né? De gamificação e tudo mais, tudo estava parado. E na pandemia, assim, com o ensino remoto, a gente conseguiu ter o melhor aproveitamento disso” (Entrevistado 3).

Segundo Carvalho e Araújo (2020), a docência pode ocorrer de diversas formas e a criação de estratégias que tenham sentido para cada situação é a condição de possibilidade para a aprendizagem e durante o isolamento social, os processos precisaram ser repensados e reconstruídos, pois todos foram forçados a se movimentarem em direção ao novo. Para Cruz, Coelho e Ferreira (2021), a formação continuada durante o período de isolamento social, foi muito demandada, principalmente em cursos que ensinavam a lidar com as tecnologias digitais e como ensinar por meio delas, mesmo que algumas instituições que promoveram o ensino remoto disponibilizaram para os docentes, formações nesta temática.

Assim é possível dizer que mesmo adquirindo diferentes saberes durante este período, o uso das tecnologias para ministrar aulas está entre os conhecimentos obtidos ao longo do isolamento social.

A questão 14 busca verificar o que os docentes aprenderam com a própria prática. Esta questão também foi usada nas entrevistas e foi obtido respostas similares, principalmente no que tange a didática e ritmo dos alunos. Para Nascimento et al (2019), os saberes advindos da experiência dos docentes fornecem convicções referentes a sua conjuntura de trabalho na escola e que com o tempo, o docente saberá como proceder perante o inesperado e de situações, utilizando aquilo que já utilizou outras vezes. Segundo Tardif (2014), os saberes experienciais não são semelhantes aos demais saberes docentes, eles são formados por meio dos demais, mas

são redesenhados, lustrados e apresentados às convicções produzidas ao longo da experiência e da prática docente.

Ao transcrever algumas respostas do questionário, infere-se:

“Aprendi que as pessoas possuem níveis de aprendizagem diferentes, um mesmo conteúdo pode ser aprendido de forma mais fácil para algumas pessoas e para outras não.”

“Cada aluno tem seu ritmo, e aprender a encontrar um "meio termo" que abranja todos é essencial, caso contrário alguns ficam desmotivados por não conseguirem acompanhar e outros ficam desmotivados por achar o ritmo muito lento.

Aprendi diversas técnicas para dar aula, desde dar aula sobre as hard skills até fazer um acompanhamento completo da evolução dos alunos com tarefas, desafios e várias outras técnicas de acompanhamento.”

Ao transcrever algumas respostas obtidas nas entrevistas, temos:

“[...] A gente aprende que a gente tem que aprender, que tem que continuar aprendendo. [...]” (Entrevistado 1).

“[...] É o ponto ainda do aperfeiçoamento relacionado ao conteúdo programático e o senso de empatia como um todo. Empatia ao próximo[...]" (Entrevistado 2).

“[...] Aprendi a me comunicar melhor, trazer uma informação de uma maneira mais efetiva [...]” (Entrevistado 5).

De acordo com Nascimento et al (2019), os professores da educação profissional, principalmente os que atuam com núcleos específicos, são em sua maioria bacharéis e tecnólogos e não possuem em sua formação inicial, interação com disciplinas pedagógicas. Assim estes docentes adquirem o conhecimento de didática e de conteúdos pedagógicos ao longo da experiência e do conhecimento das disciplinas que lecionam. Pimenta (2012) nos diz que os saberes da experiência são também produzidos pelos professores ao longo do seu cotidiano docente, num processo de reflexão sobre a sua prática e confrontada com a prática de outros docentes. Para Tardif (2014) é importante que sejam priorizadas as interações humanas para adquirir os saberes docentes.

As próximas questões a serem discutidas, foram realizadas exclusivamente nas entrevistas.

A primeira pergunta é se na opinião do docente, aprendemos com a experiência ou com a experiência refletida. Todos os professores entrevistados afirmam que por meio da experiência refletida, adquirem mais conhecimentos sobre a prática docente. Segundo Imbernón (2006), a reflexão dos docentes sobre sua prática, de maneira que seja permitido examinar as suas asserções implícitas subjacentes, seus paradgmas de funcionamento, seus procedimentos, auto-avaliando constantemente as premissas de orientação para o seu trabalho,

servirá como base para adquirir novos saberes. Transcrevendo algumas respostas obtidas, temos:

“Eu não consigo desassociar uma coisa da outra, eu acho que elas são e fazem parte da mesma linha do tempo. Eu acho que a experiência te traz um conhecimento, te traz um aprendizado, mas a reflexão acerca dessa experiência a posteriori é o complementar” (Entrevistado 2).

“[...] quando a gente começa a refletir sobre todos os pontos na experiência, digamos assim, e a gente começa a ver o que a gente precisa, modificar várias coisas conforme vai passando o tempo” (Entrevistado 3).

“É um pouco de cada, porque às vezes você passa por situações em aula com os alunos que você nunca passou antes. Então, é interessante refletir, né? Se a sua, se a ação que foi tomada foi a melhor, né?” (Entrevistado 5).

Para Behrens e Fedel (2020), a reflexão da experiência docente expressa um compromisso do professor, para que ele seja cômico das suas ações, seja capaz de aprimorar os conhecimentos sobre a área de atuação e até mesmo tecer críticas com relação a seu próprio fazer. De acordo com Imbernón (2006), a formação continuada do professor, além dos conteúdos específicos, demanda uma reflexão sobre a sua própria prática, na troca de experiência com outros docentes.

Em consonância com Behrens e Fedel (2020), o processo reflexivo faz parte do processo de formação docente, no qual os saberes dos professores são instigados, questionados e ressignificados, para que as práticas pedagógicas e os objetivos sejam especificados e alcançados. Os autores ainda citam que a reflexão da experiência não diz respeito apenas aos professores com maiores experiências, que é necessário incluir os professores iniciantes, pois estes precisam compartilhar seus traquejos e debater com os docentes mais experientes para conseguirem construir suas práticas, em conjunto para realizar análises de sua atuação e tirar lições mais coerentes e relevantes para o exercício da profissão.

A questão seguinte trata sobre como é ministrar aulas com um docente mais experiente? Esta questão é pertinente para este grupo de professores, pois eles ministram aulas em duplas na instituição pesquisada. As respostas dos professores entrevistados foram unânimes com relação à importância de ter um profissional mais experiente no decorrer das atividades e que contribui significativamente para a aquisição de novos saberes. De acordo com Trevisan e Andrade (2022), o início da carreira docente é chamado de indução e trata-se de um processo de desenvolvimento profissional com objetivo de apoiar e manter novos docentes e trabalhar a progressão deles ao longo da carreira. Para Affonso, Andrade, Polydoro e Aparício (2021), o processo de indução é responsável por garantir condições para que as primeiras experiências do docente sejam edificantes para garantir a sua permanência na profissão e auxiliar no processo de expansão de sua carreira docente.

Ao transcrever algumas respostas das entrevistas, podemos verificar que o processo de indução realizado na instituição teve êxito:

“No meu caso foi fundamental, sobretudo nas primeiras semanas. Eu acho que quando tem alguém com uma experiência e quando eu falo experiência, eu não estou nem me referindo ao conteúdo em si, mas uma experiência de entender o método, de entender as nuances desse método, entender os gatilhos que são gerados ao decorrer de uma aula. O auxílio da Professora X nesse sentido, foi de extrema importância para mim e para a minha experiência e ter alguém experiente, ter alguém que pudesse me indicar aí o caminho das pedras foi muito importante no começo da minha carreira docente” (Entrevistado 2).

“Para mim é enriquecedor, pois boa parte do conhecimento que eu tive de ministrar aula, boa parte das práticas que eu aprendi, foi com os dois profissionais incríveis. Em resumo, é ótimo trabalhar com alguém que te receba com carinho e queira crescer junto contigo. Ele te ensina e você ensina pra ele também, então é uma experiência bacana de crescimento mútuo, uma experiência enriquecedora, eu acho que é uma experiência ótima” (Entrevistado 4).

“Primeiramente eu, tendo menos experiência, me sentia mais seguro, porque ele, por ter mais experiência, sabia como lidar mais com certas situações. E eu ia vendo e ia me espelhando, vendo como ele lidava com as situações, refletia também sobre essas situações e ia aprendendo mais com ele. Então, é muito importante ter alguém mais experiente assim no lado, pelo menos nos períodos iniciais. Porque com certeza vai ter muitas situações que ele vai lidar de um jeito que talvez você sem tanta experiência não saberia lidar. Então aprendi muito nesse período” (Entrevistado 5).

De acordo com Nóvoa (2013), é muito importante a participação dos docentes na formação dos futuros professores, criando assim um novo modelo de formação docente, sendo realizada no interior da profissão. Segundo Affonso, Andrade e Aparício (2021), é importante que o docente iniciante seja acompanhado de um professor mais experiente no processo de indução, auxiliando o docente iniciante na compreensão da cultura da escola. Para Affonso, Andrade, Polydoro e Aparício (2021), os docentes iniciantes sentem um desconforto quando se deparam com a realidade escolar, e este representa as dificuldades do novo ofício, mas com o apoio dos profissionais mais experientes, a recepção e o ambiente de trabalho se tornam mais confortáveis e propícios para o desenvolvimento da experiência ao longo profissão docente.

A última questão é se o docente acha que ministrar aula com outro professor mais experiente, aumenta os seus conhecimentos/ saberes e a sua experiência como docente. Todos os docentes responderam afirmativamente. Segundo Costa e Andrade (2016), os saberes docentes são muitos e são providos de diferentes fontes, espaços e experiências que, ao serem combinados, formam uma base para o trabalho docente. Para as autoras o entendimento de que

esses saberes são idealizados durante toda a vida, eles incluem as experiências de vida profissional e pessoal e podem sofrer interferências de processos formativos e se fortificam na prática docente. Ao transcrever algumas respostas, temos:

“A minha experiência como docente, com certeza[...]” (Entrevistado 2).

“Quando duas pessoas têm experiências diferentes, uma pode passar essa experiência para a outra, pode passar esse conhecimento para o outro. [...] A gente trabalhar com uma pessoa mais experiente é enriquecedor” (Entrevistado 4).

“Acredito que sim, que faz a diferença. Em muitos momentos, pelo menos em minha experiência, em muitos momentos o professor mais experiente ditava os caminhos a serem seguidos. A gente pode seguir esses caminhos para ensinar tais conteúdos e ia me guiando e adiante eu conseguia andar com meus próprios pés, seguindo as orientações dele. Pra mim foi bem positivo isso” (Entrevistado 5).

Para Tanes e Werner (2022), os saberes experienciais dos docentes são construídos no ambiente escolar, podendo iniciar por meio das próprias práticas dos professores, observando as experiências dos demais educadores e outros indivíduos que compõem o ambiente escolar. Segundo Garcia (2010), o assessoramento dos professores iniciantes por outros professores mais experientes é um elemento positivo no processo de indução e cabe ao docente mais experiente auxiliar o iniciante no tocante à didática e à compreensão da cultura da instituição, além de prover informação, orientação e dicas para que o docente iniciante possa se sentir mais confiante.

Ao final das análises, é possível verificar que o uso das tecnologias digitais na educação profissional requer a aquisição de saberes tecnológicos educacionais específicos, que vão além do simples manuseio das ferramentas tecnológicas, mas também utilizar e explorar plenamente as tecnologias disponíveis, como softwares, aplicativos, redes sociais, ambientes virtuais de aprendizagem; integrar as tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem, tendo em conta as necessidades, objetivos e expectativas dos alunos e da instituição de ensino; analisar de forma crítica as informações e conteúdos disponíveis na internet, identificando fontes confiáveis e relevantes para a formação dos alunos; interagir e se comunicar de forma efetiva com alunos, professores e outros profissionais, promovendo a colaboração e o trabalho em equipe; utilizar as tecnologias digitais de forma inovadora e criativa, promovendo o engajamento e a motivação dos alunos nos processos educacionais; entender e utilizar as mídias de forma crítica, reflexiva e criativa, promovendo a compreensão dos processos comunicacionais e midiáticos na sociedade contemporânea, além de trabalhar o saber fazer do docente, principalmente no que tange às práticas educacionais e didática, uma vez que, mesmo sendo das áreas de tecnologia e de

comunicação, são competências que os próprios professores que participaram da pesquisa apontaram como importantes no rol dos saberes docentes e são estas habilidades que justificam a proposta de formação, como produto desta pesquisa.

3.1 Produto de Pesquisa

Como produto deste trabalho, será desenvolvida uma proposta de formação continuada, aplicada por meio de seminários, para que os docentes participantes desta formação possa ter voz ativa no que tange as suas formações e suas necessidades de saberes, fundamentada nos princípios da educomunicação e no uso das tecnologias na educação profissional para serem apresentados junto aos docentes da instituição onde foi realizada a pesquisa, conforme apresentado no quadro abaixo:

Tabela 1: Produto de Pesquisa

Seminários de Educomunicação e Tecnologias Educacionais			
Temas	1	Educomunicação	Conceito de Educomunicação; Perfil do Educomunicador(a); Áreas da Educomunicação: 1) Gestão da Comunicação nos Espaços Educativos; 2) Educação para a Comunicação; 3) Mediação Tecnológica nas Práticas Educativas; 4) Expressão Comunicativa pelas Artes; 5) Produção Midiática; 6) Pedagogia da Comunicação; 7) Reflexão Epistemológica sobre Educomunicação; A Educomunicação: história e organização teórica.
	2	Tecnologias Digitais	Introdução as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação; Ambiente Virtual de Aprendizagem; Recursos Educacionais Digitais; Ferramentas de compartilhamento: recursos para uso acadêmico; Educação 3.0 e inovação.

3	O uso das tecnologias nos processos educacionais	Recursos digitais para apresentações na escola; Redes sociais na educação; Recursos audiovisuais na escola; Releitura das mídias tradicionais na educação; Gamificação, jogos educativos e animações online; Aplicativos, sites, softwares e técnicas para a aprendizagem. Direitos autorais e ética no ensino presencial e não presencial
---	--	--

FONTE: Autor (2023)

A formação será dividida em 3 (três) módulos, conforme apresentado no quadro acima e cada módulo será trabalhado em 2 (dois) encontros, de modo síncrono, usando uma ferramenta de videoconferência. Todos os encontros serão gravados e ficarão salvos na plataforma da instituição para ser usado pelos novos professores no seu processo de indução.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa se desenvolveu com o objetivo de discutir a aplicabilidade das tecnologias digitais nos processos educacionais de educação profissional, no ensino remoto, sob a perspectiva do docente, que é fundamental para avaliar a efetividade das tecnologias nesses processos. É importante destacar que a aplicabilidade depende de diversos fatores, como a infraestrutura tecnológica disponível, o nível de formação e conhecimento dos professores em relação a essas ferramentas, a adaptação dos estudantes ao ensino remoto e ao uso das tecnologias, entre outros. Por isso, é necessário que haja um planejamento adequado e uma formação continuada para os professores, a fim de garantir a efetividade do uso dessas tecnologias na educação profissional.

O trabalho contou com a realização de uma pesquisa bibliográfica, para fundamentar os conceitos referentes aos Saberes e Trabalho Docente, Educação, Tecnologias Digitais na Educação a Distância e no Ensino Remoto, pertencentes a Educação Profissional e com uma pesquisa com 13 (treze) docentes de uma instituição privada de Educação Profissional e foi possível verificar que o exercício da docência para este tipo de educação é carente de formação que possa abarcar todas as áreas que integram a Educação Profissional, já que os professores, em sua maioria, são profissionais de outras áreas diversa da docência.

Foi possível verificar que é importante discutir como as tecnologias digitais podem auxiliar o professor a manter a interação e a comunicação com os alunos, de forma a garantir a qualidade do ensino e a aprendizagem dos estudantes. Além disso, é necessário avaliar como as tecnologias digitais podem ser utilizadas para ampliar e diversificar os recursos educacionais, tornando o ensino mais atrativo e dinâmico, mas que a aplicabilidade das tecnologias digitais nos processos educacionais também apresenta desafios e limitações.

Os saberes docentes necessários para a utilização das tecnologias digitais no ensino remoto envolvem conhecimentos tecnológicos, pedagógicos, sobre as potencialidades e limitações do ensino remoto, de comunicação, sobre as demandas e necessidades dos alunos e sobre a seleção e utilização de recursos educacionais digitais. Ao utilizar esses recursos no ensino remoto, os docentes podem explorar as potencialidades das ferramentas digitais para criar atividades que estimulem a participação dos alunos, fomentem a discussão e promovam a construção coletiva do conhecimento.

As tecnologias digitais e os recursos educacionais digitais possuem um papel fundamental nesse processo, visto que possibilitam a criação de espaços de interação e

colaboração entre professores e alunos, além de promoverem o acesso a conteúdos e materiais didáticos de forma dinâmica e interativa. Além disso, a pandemia da COVID-19 impôs desafios para as instituições de ensino e seus docentes, que tiveram que se adaptar rapidamente ao ensino remoto e ao uso das tecnologias digitais para garantir a continuidade do processo educacional. Com o isolamento social, as práticas educacionais tiveram que ser repensadas, bem como a utilização das tecnologias digitais na educação. Dessa forma, muitos docentes precisaram adaptar suas práticas pedagógicas e desenvolver novas estratégias para manter a qualidade do ensino.

Nesse contexto, foram aprimorados diversos conhecimentos, habilidades e práticas docentes. Por exemplo, a utilização de plataformas virtuais de ensino se tornou comum. Os docentes tiveram que aprender a utilizar essas ferramentas para realizar aulas síncronas e assíncronas, disponibilizar conteúdos, avaliar os alunos e manter a comunicação com a turma. Os docentes precisaram repensar suas metodologias de ensino para garantir a interatividade e a participação dos alunos, promovendo a aprendizagem significativa.

A pandemia também evidenciou a importância da formação docente para o uso das tecnologias digitais na educação, visto que muitos professores enfrentaram dificuldades para lidar com as novas ferramentas e estratégias pedagógicas. Com isso, a reflexão sobre as práticas, experiências e conhecimentos adquiridos durante o isolamento social pode contribuir para aprimorar a formação e a prática docente, garantindo a qualidade do ensino no contexto atual.

Durante a pesquisa, observou-se que os docentes tiveram que adaptar suas práticas pedagógicas e utilizar novas tecnologias digitais devido ao isolamento social imposto pela pandemia da COVID-19. Essa mudança forçada trouxe desafios, mas também possibilitou o aprimoramento de saberes e a reflexão sobre as práticas docentes. Os professores que participaram das entrevistas relataram que, mesmo diante das dificuldades iniciais, puderam experimentar novas formas de ensino e aprendizagem que foram eficazes e eficientes. Eles também destacaram que a reflexão sobre suas práticas foi fundamental para o aprimoramento de seus saberes, e que o processo de indução docente promovido pela instituição de ensino contribuiu para que eles se sentissem mais seguros no uso das tecnologias digitais. Portanto, é importante destacar que a reflexão sobre as experiências vivenciadas durante a pandemia e o processo de indução docente são importantes para o aprimoramento dos saberes docentes no uso das tecnologias digitais no ensino remoto.

Em suma, é fundamental que se continue a discutir a formação docente e a refletir sobre as possibilidades de melhoria nessa área, pois somente por meio de discussões aprofundadas e

comprometidas com a temática, será possível encontrar soluções para os desafios enfrentados pelos professores no exercício da sua profissão. Além disso, é preciso valorizar e investir na formação continuada desses profissionais, a fim de garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes. Portanto, as discussões sobre a formação docente contidas nesta pesquisa, são de extrema importância e devem continuar sendo incentivadas e promovidas em diferentes espaços acadêmicos e profissionais.

REFERÊNCIAS

- AFFONSO, C. R.; ANDRADE, M. de F. R. .; APARÍCIO, A. S. M. . Professor iniciante: considerações sobre o seu processo de indução no Ensino Técnico. **Horizontes**, [S. l.], v. 39, n. 1, p. e021057, 2021. DOI: 10.24933/horizontes.v39i1.1169. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1169>. Acesso em: 15 jan. 2023.
- AFFONSO, C. R.; ANDRADE, M. F. R. de; POLYDORO, R. C.; APARÍCIO, A. S. M. Processo de indução do professor iniciante: o que dizem os estudos. **Revista Educativa - Revista de Educação**. Goiânia, v. 24, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/8706>. Acesso em: 15 fev. 2023.
- ALMEIDA, R. P. B. de; LEMOS, E. C.; ALMEIDA, L. M. G. de. A elaboração de material didático para a educação a distância, da teoria à prática: um relato de experiência do ensino da produção de objetos virtuais de aprendizagem. **Revista Brasileira de Desenvolvimento**, Curitiba, v.7, n.1, p.105-116, jan. 2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/22504/18011>. Acesso em 25 maio 2021.
- ALVARENGA, C. *et al.* A comunicação no plano Nacional de educação do Brasil: uma aproximação crítica. **Cuad.inf.**, Santiago, n. 35, p. 69-81, 2014 . Disponível em <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-367X2014000200005&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 3 mar. 2023. <http://dx.doi.org/10.7764/cdi.35.651>.
- APARICI, R. Roberto Aparici (org.). **Educomunicação: para além do 2.0**. Tradução de Luciano Menezes Reis, São Paulo: Paulinas, 2014. Coleção educomunicação.
- ARAGÃO, J. S. Educomunicação e jornalismo como estratégia para alunos do ensino médio. 2020. 70f. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente) – Fundação Oswaldo Aranha - UniFOA, Volta Redonda, 2020.
- ARAÚJO, Ronaldo; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, mai/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956/5723>. Acesso em: 3 mar. 2023.
- BACICH, L. Formação continuada de professores para o uso de metodologias ativas. In: **BACICH, L.; MORAN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BARROSO, J. A. G. Cenários virtuais, cultura juvenil e educomunicação 2.0. In: **APARICI, R. Roberto Aparici (org.). Educomunicação: para além do 2.0**. Tradução de Luciano Menezes Reis, São Paulo: Paulinas, 2014. Coleção educomunicação.
- BEHRENS, M. A.; FEDEL, T. R. B. Os contributos da reflexão e da experiência vivenciada na formação continuada de professores. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 14, p. e3009045, 2020. DOI: 10.14244/198271993009. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3009>. Acesso em: 15 fev. 2023.
- BORBA, M. de C.; MALHEIROS, A. P. dos S.; AMARAL, R. B. **Educação a distância**

online. 5 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2021.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. **Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.**

Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9057-25-maio-2017-784941-publicacaooriginal-152832-pe.html>. Acesso em: 2 mar. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Lei n.º 11.741, de 16 de julho. **Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.**

Diário Oficial da União. Brasília, DF, 17 jul. 2008.

BRASIL, MEC. **Cursos da EPT, 2021.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cursos-da-ept>. Acesso em 05 de fev. 2023.

BRASIL. Portaria n. 343, de 17 de março de 2020. **Dispõe sobre a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.** Diário Oficial da União, ed. 53, seção 1, Brasília, DF, p. 39, 18 de mar. 2020.

BRASIL. Portaria n. 345, de 19 de março de 2020. **Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 de mar. de 2020.** Diário Oficial da União, ed. 54-D, seção 1 - Extra, Brasília, DF, p. 1, 19 de mar. 2020.

BRASIL. Portaria n. 395, de 15 de abril de 2020. **Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de mar. de 2020.** Diário Oficial da União, ed. 73, seção 1, Brasília, DF, p. 61, 16 de abr. 2020.

BRASIL. Portaria n. 473, de 12 de maio de 2020. **Prorroga o prazo previsto no § 1º do art. 1º da Portaria nº 343, de 17 de mar. de 2020.** Diário Oficial da União, ed. 90, seção 1, Brasília, DF, p. 55, 13 de maio. 2020.

BRASIL. Portaria nº 544, de 16 de junho 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, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de mar. de 2020, nº 345, de 19 de mar. de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020.** Diário Oficial da União, ed. 114, seção 1, Brasília, DF, p. 62, 17 de jun. 2020.

BRASIL. Portaria MEC nº 1.038, de 7 de dezembro de 2020. **Altera a Portaria MEC nº 544, de 16 de jun. de 2020 e a Portaria MEC nº 1.030, de 1º de dez. de 2020.** Diário Oficial da União, ed. 233-A, seção 1 - Extra A, Brasília, DF, p. 1, 7 de dez. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 04, de 6 de junho de 2012. **Dispõe sobre alteração na Resolução CNE/CEB n.º 3/2008, definindo a nova versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio.** Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866. Acesso em 05 de fev. 2023.

BRITO, C. de A. et al. Desafios na formação de professores na/para a educação profissional e

tecnológica. **Revista Principia - Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB**, João Pessoa, n. 56, p. 22-30, dez. 2021. ISSN 2447-9187. Disponível em: <<https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/view/4233>>. Acesso em: 03 Mar. 2023. doi:<http://dx.doi.org/10.18265/1517-0306a2021id4233>.

BUENO, C. K.; NETO, J. C. Objetos de Aprendizagem e o Ensino de Matemática: Possíveis Aproximações. **Revista Ciências e Ideias**, v. 9, n. 2, p. 115 – 125, mai./ ago. 2018. Disponível em: <https://revistascientificas.ifrj.edu.br/revista/index.php/reci/article/view/849>. Acesso em: 02 ago. de 2021.

CARDOSO, A. A.; DEL PINO, M. A. B.; DORNELES, C. L. Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier: Contribuições para o campo de pesquisa. In **IX SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL**. 2012. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=998866>. Acesso em 23 ago. 2022.

CARNEIRO, M. L. F; SILVEIRA, M. S. Objetos de Aprendizagem como elementos facilitadores na Educação a Distância. **Educar em Revista**. n. 04, p. 235-260, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.38662>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/btFYn3ZjZxZ5GGkhMrp379M/?lang=pt#> Acesso em 27 maio 2021.

CARVALHO, E. M. dos S.; ARAÚJO, G. C. de. Ensino remoto, saberes e formação docente: uma reflexão necessária. **Revista Cocar**. V.14 N.30 Set./Dez./2020 p. 1-19. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3583>. Acesso em: 13 fev. 2023.

CASAGRANDE, A. L.; ALONSO, K. M. Ensino Remoto, Juventude e BNCC: processo de ensino-aprendizagem no Ensino Médio. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 31, n. 65, p. 188-200, 15 fev. 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/10287>. Acesso em: 19 mar. 2022.

CASTAMAN, A. S.; RODRIGUES, R. A. Distance Education in the COVID crisis - 19: an experience report. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 6, p. e180963699, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i6.3699. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/3699>. Acesso em: 2 mar. 2023.

CASTRO, E. A.; QUEIROZ, E. R. Educação a distância e ensino remoto. **Rev. Nova Paideia-Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**. Brasília/DF, v. 2, n. 3. Núm. Esp. p. 3-17, 2020.

CASTRO FILHO, P. J. de; BRANDÃO, A. L. R.; BENEDITO, S. V. C. O papel da educomunicação no contexto escolar em tempos de pandemia de covid-19. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 17, 5 jul. 2022. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/517>. Acesso em: 22 fev. 2023.

CHARCZUK, Simone Bicca. Sustentar a transferência no ensino remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação & Realidade [online]**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/S7dGKjBx7Ch4FxCwVc93pVg/?lang=pt>. Acesso em: 14 mar. 2022.

CITELLI, A. O.; SOARES, I. de O.; LOPES, M. I. V. de. Educomunicação: referências para uma construção metodológica. **Comunicação & Educação**, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 12-25, 2019.

DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v24i2p12-25. Disponível em:
<https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/165330>. Acesso em: 18 ago. 2022.

COQUEIRO, N. P. da S.; SOUSA, E. C. A educação a distância (EAD) e o ensino remoto emergencial (ERE) em tempos de Pandemia da Covid 19/ Distance education (Ed) and emergency remote education (ERE) in times of Pandemic Covid 19. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 7, n. 7, p. 66061–66075, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n7-060. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/32355>. Acesso em: 14 jun. 2022.

CORADINI, N. H. K.; BORGES, A. F.; DUTRA, C. E. M. Tecnologia educacional *podcast* na Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, [S. l.], v. 6, n. 16, 2020. Disponível em:
<http://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/1617>. Acesso em: 7 set. 2022.

COSTA, C. de C.; ANDRADE, M. de F. R. de. FORMAÇÃO DOCENTE E POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA VISÃO HISTÓRICA. **Revista Ciências Humanas**, [S. l.], v. 9, n. 1, 2016. DOI: 10.32813/2179-1120. 2016. v9. n1. a311. Disponível em:
<https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/311>. Acesso em: 15 jan. 2023.

COSTA, M. A. DA. Coreografias de aprendizagem no ensino remoto emergencial: formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 31, n. 65, p. 156-173, 15 fev. 2022. Disponível em:
<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/11313>. Acesso em: 14 mar. 2022.

CRUZ, L. M.; COELHO, L. A.; FERREIRA, L. G. Docência em tempos de pandemia: saberes e ensino remoto. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 13, n. 31, p. 992–1016, 2021. DOI: 10.28998/2175-6600.2021v13n31p992-1016. Disponível em:
<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/11798>. Acesso em: 13 fev. 2023.

DALL AGNOL, A.; PERES, A. .; BERTAGNOLLI, S. de C. Projeto de um curso MOOC acessível para a fabricação de tecnologia assistiva: um relato de experiência. **#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 10, n. 1, 2021. DOI: 10.35819/tear.v10.n1.a5071. Disponível em:
<https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/5071>. Acesso em: 14 jan. 2023.

DOMINGUES, A. T. A interiorização da EAD nas instituições públicas de educação no estado de Mato Grosso do Sul: avanços e perspectivas. **Horizontes - Revista de Educação**, [S. l.], v. 7, n. 14, p. 91–106, 2019. DOI: 10.30612/hre.v7i14.10855. Disponível em:
<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/10855>. Acesso em: 9 ago. 2022.

FERNANDES, M. de M.; FERNANDES, M. de M.; RABELO, T. F. de F. Tecnologias da informação: Formação docente e usos criativos em sala de aula. In: **HABOWSKI, A. C.; CONTE, E. (orgs). As Tecnologias na Educação: (re)pensando seus sentidos tecnopoéticos**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. 322p.

FERNEDA, E.; REIS, M. C. dos. A semiótica e o de sign da informação no desenvolvimento de objetos de aprendizagem. **Ciência da Informação**, [S. l.], v. 48, n. 1, 2019. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/4155>. Acesso em: 25 jun. 2021.

FERREIRA, J. P. B.; *et al.* Análise de Vídeos como Recurso Educacional em Plataforma Não

Formal de Aprendizagem. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 31, 2020, Online. **Anais** [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2020. p. 1733-1742. DOI: <https://doi.org/10.5753/cbie.sbie.2020.1733>.

FLICK, U. **Introdução à metodologia da pesquisa: um guia para iniciantes**. Tradução: Magda Lopes. Porto Alegre: Penso: 2013. 256p.

FOFONCA, E.; SCHONINGER, R. R. Z. V.; COSTA, C. S. da. A Mediação Tecnológica e Pedagógica em Ambientes Virtuais de Aprendizagem: contribuições da Educomunicação. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 11, n. 24, p. 267-278, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8640803>. Acesso em 05 de fev. 2023.

FONTANA, M. V.; CONTE, E.; HABOWSKI, A. C. Objetos de Aprendizagem de Autoria Coletiva: uma concepção possível na EaD? **Informática na educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v.22, n.1, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/86624/52873>. Acesso em 27 maio 2021.

FRAZÃO, L. V. V. D.; NAKAMOTO, P. T.; LIMA, G. G. A formação docente em educação profissional e tecnológica: demandas e desafios. **Revista Profissão Docente**, [S. l.], v. 20, n. 44, p. 01–10, 2020. DOI: 10.31496/rpd.v20i44.1357. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1357>. Acesso em: 25 jan. 2023.

FREIRE, P.(1987). **Pedagogia do Oprimido**. 17^a ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

FREITAS, R. O. de. Educomunicação como recurso de midiativismo. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 9, n. 4, p. 232 - 261, 2019. DOI: 10.24065/2237-9460.2019v9n4ID1011. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1011>. Acesso em: 1 ago. 2022.

GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. v. 02, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/17/15>. Acesso em: 22 mar. 2023.

GATTI, B. A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. **Estudos Avançados**, [S. l.], v. 34, n. 100, p. 29-42, 2020. DOI: 10.1590/s0103-4014.2020.34100.003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/178749>. Acesso em: 19 mar. 2022.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 3^a ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

GERHARDT, T. E.; SOUZA, A. C. de. Unidade 1 - Aspectos teóricos e conceituais. In: **GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GHISLENI, T. S.; SANTOS, M. da C. Impactos da educomunicação na educação básica e a sua contribuição para a prática docente. **Research, Society and Development**, 8(3),01-21. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=560662194013>. Acesso em 30 jul. 2022.

- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOMES, H. M.; MARINS, H. O. **A ação docente na educação profissional**. 2. ed. São Paulo: Senac, 2004.
- GOMÉZ, G. O. Entre telas: novos papéis comunicativos e educativos dos cidadãos. In: **APARICI, R. Roberto Aparici (org.). Educomunicação: para além do 2.0**. Tradução de Luciano Menezes Reis, São Paulo: Paulinas, 2014. Coleção educomunicação.
- GOTTSCHALCK, Diana Raquel Schneider. Os desafios da profissão docente e as competências necessárias para o professor no século XXI, na modalidade de educação a distância. **Dissertação** (Mestrado em Ciência da Educação com especialização em Tecnologia Educativa) - Universidade do Minho/Braga-Portugal, 2018. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/59615>. Acesso em: 25 ago. 2022.
- HERNANDES, H. P. B. M.; GOMES, D. D. S.; BARREIRO, C. B. Um Olhar para as Investigações sobre Desenvolvimento Profissional do Professor da Educação Profissional e Tecnológica a Partir do uso de Tecnologias Educacionais Digitais. **III SENPE (Seminário Nacional de Pesquisa em Educação)**, Pelotas, 2020, v. 3 n. 1 (2020). Disponível em: <https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/SENPE/article/view/14841/9818>. Acesso em 11 jul. 2021.
- HITZSCHKY, R. A. et al. A utilização de Recursos Educacionais Digitais (RED) de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e a formação docente: a inserção de RED em sala de aula. **Revista Tecnologias na Educação**. Ano 11, vol. 31. 2019. Disponível em: <https://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2019/12/Art11-Ano-11-vol31-Dezembro-2019.pdf>. Acesso em: 02 de ago. 2021.
- I PRATS, J. F. Educomunicação e cultura participativa. In: **APARICI, R. Roberto Aparici (org.). Educomunicação: para além do 2.0**. Tradução de Luciano Menezes Reis, São Paulo: Paulinas, 2014. Coleção educomunicação.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 9. ed. Campinas, SP, Papirus, 2012
- LANDIN, R. de S.; MONTEIRO, M. Saberes docentes e as tecnologias de informação e comunicação: reflexões a partir de experiências pedagógicas. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, América do Norte, 14 9 03 2017.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LOPES, N.; GOMES, A. O “Boom” das plataformas digitais nas práticas de ensino: Uma experiência do E@D no ensino superior. **Revista Practicum**, Málaga, v. 5, n. 1, p.106-120, jan. - jun. 2020. Disponível em: <https://revistas.uma.es/index.php/iop/article/view/9833>. Acesso em: 13 mar. 2022.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTÍN, A. G. Criação multimídia e alfabetização na era digital. In: **APARICI, R. Roberto Aparici (org.). Educomunicação: para além do 2.0**. Tradução de Luciano Menezes Reis, São Paulo: Paulinas, 2014. Coleção educomunicação.

MATOS, L. B. de; AZEVEDO, R. M. de. Tecnologia e saberes docentes na formação de professores do ensino tecnológico. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 25, n. 2, p. 81–91, 2015. DOI: 10.5216/rp.v25i2.38152. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/38152>. Acesso em: 3 mar. 2023.

MENEZES, E. T. de. Verbete SocInfo (Programa Sociedade da Informação). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/socinfo-programa-sociedade-da-informacao-2/>. Acesso em 25 ago 2022.

MIALARET, G. **Ciências da educação: aspectos históricos, problema epistemológicos**. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. 286 p.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2001. 80 p.

MORAES, C. H. *et al.* Educomunicação em tempos de crise: adaptação de projetos no apoio ao ensino remoto. **Expressa Extensão**. ISSN 2358-8195, v. 26, n. 1, p. 17-30, JAN-ABR, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/expressaextensao/article/view/19616>. Acesso em: 04 jan. 2023.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas, SP: Papirus, 2011.

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: **BACICH, L.; MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 24 mar. 2022.

MORAN, J. M. **O que é educação a distância**. 2002. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2022.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG, Goiânia**, v. 20, n. 26, 2020. DOI: 10.5216/revufg.v20.63438. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 17 mar. 2022.

MOURA, D. H. A FORMAÇÃO DE DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v.

1, n. 1, p. 23–38, 2015. DOI: 10.15628/rbept.2008.2863. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>. Acesso em: 2 mar. 2023.

MOURA, D. H. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba : Instituto Federal do Paraná, 2014.

NASCIMENTO, A. Q. do. *et al.* Os saberes da experiência e suas implicações na formação docente. **Revista Gestão Universitária**. 2019. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/os-saberes-da-experiencia-e-suas-implicacoes-na-formacao-docente>. Acesso em: 15 fev. 2023.

NÓVOA, A. Entrevista concedida à Lucíola Licínio Santos. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v.4, n.1, p.224-237, jan./jun.2013. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6637/2742>. Acesso em: 13 fev.2021.

NUNES, L. B. Noções de Educação a Distância. **Revista de educação a distância**. 1994. Brasília, n.4/5, p. 7-25.

OLIVEIRA, C. de S.; GHISLENI, T. S. Educomunicação: Contribuição ao Ensino e Aprendizagem. **Disciplinarum Scientia**. Série: Ciências Humanas, Santa Maria, v. 21, n. 2, p. 277-295, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumCH/article/view/3651/2712>. Acesso em 30 jul. 2022.

OLIVEIRA, C. de S. Usos e apropriações de práticas educacionais em situações de ensino e aprendizagem. 2021. 105f. **Dissertação** (Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens) – Universidade Franciscana – UFN, Santa Maria, 2021.

OLIVEIRA, E. de S. *et al.* A educação a distância (EaD) e os novos caminhos da educação após a pandemia ocasionada pela Covid-19 / Distance education (DE) and the new paths of education after a pandemic occasioned by Covid-19. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 6, n. 7, p. 52860–52867, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n7-799. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/view/14095>. Acesso em: 10 ago. 2022.

OLIVEIRA, I. de. Caminhos da educomunicação: utopias, confrontações, reconhecimentos. In: **APARICI, R. Roberto Aparici (org.). Educomunicação: para além do 2.0**. Tradução de Luciano Menezes Reis, São Paulo: Paulinas, 2014. Coleção educomunicação.

PEREIRA, D. A. C.; BARBOSA, L. S. de O.; LIBÓRIO FILHO, J. da M. O USO DA PLATAFORMA MOODLE PARA O E-LEARNING NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS - UEA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS. **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar** - ISSN 2675-6218, [S. l.], v. 4, n. 2, p. e422674, 2023. DOI: 10.47820/recima21.v4i2.2674. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/2674>. Acesso em: 1 mar. 2023.

PEREIRA, Z. T. G.; GOTTSCHALCK, D. R. S.; TAVARES, D. Os saberes pedagógicos e tecnológicos atrelados ao saber fazer técnico. In: **HABOWSKI, A. C.; CONTE, E. (orgs). As Tecnologias na Educação: (re)pensando seus sentidos tecnopoéticos**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. 322p.

PETEROSSI, H. G.; MENINO, S. E. **A Formação do Formador**. São Paulo: Centro Paula Souza, 2017.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: Identidade e Saberes da Docência. In: **PIMENTA, S. G. (Org.). Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 8ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 15-38.

PRADOS, R. M. N. BONINI, L. M. **Ensaio de Semiótica Aplicada**. Curitiba: CRV, 2017.

PRATA, E. G. *et al.* Plataformas digitais e o ensino a distância em tempos de pandemia pelo olhar da docência. In: **MARTINS, E. R. Tecnologias educacionais: ensino e aprendizagem em diferentes contextos**. Guarujá, SP: Editora Científica Digital, 2020.

QUEIROZ, L. do R. *et al.* Ensino Remoto Emergencial: Alternativa decorrente da COVID-19. In: **XVI SIMPÓSIO DOS PROGRAMAS DE MESTRADO PROFISSIONAL**. 2021, São Paulo. Produção de Conhecimento em Programas de Mestrado e Doutorado Profissionais: Experiências e Desafios. Anais. São Paulo: CPS, 2021.

QUINTAIROS, P. C. R.; ELISEI, C. de C. A.; VELLOSO, V. F. Síncrono e Assíncrono: a nova discussão sobre as atividades on-line. **Revista de Pesquisa Aplicada e Tecnologia – REPATEC**. v. 03, n. 04, p. 33-44, jan - jun/2021. Pindamonhangaba, SP, Brasil. Disponível em: <http://www.repatec.com.br/index.php/periodico/article/view/23/21>. Acesso em: 07 set. 2022.

REGO, F. A. do. Saberes, práticas e comunicação docente: o papel do professor em educação profissional. 73 f. **Dissertação** (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, 2021.

REIS, D.; NEGRÃO, F. DA C. O uso pedagógico das tecnologias digitais: do currículo à formação de professores em tempos de pandemia. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 31, n. 65, p. 174-187, 15 fev. 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/11392>. Acesso em: 14 mar. 2022.

RIBEIRO, L. O. M.; CATAPAN, A. H. PLATAFORMAS MOOC E REDES DE COOPERAÇÃO NA EAD. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, v. 5, n. 1, p. 45-62, 16 mar. 2018.

ROSA, R. S. de J. A competência em informação na educação profissional e tecnológica: o desenvolvimento de habilidades informacionais por meio de um curso MOOC. 192 f. **Dissertação** (Mestrado em profEPT) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Vitória, 2022.

SAMPAIO, C. L. G.; SILVA, C. N. N. da. Educação, informação e tecnologia: dos processos de organização e recuperação da informação aos objetos e aprendizagem. **Revista Sítio Novo - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - IFTO**. Rev. Sítio Novo Palmas v. 5 n. 2 p. 73-82 abr./jun. 2021. e-ISSN: 2594-7036. Disponível em: <https://sitionovo.iftto.edu.br/index.php/sitionovo/article/view/882/303>. Acesso em 25 maio 2021.

SAMPIEIRI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013. 624 p.

SANTOS, A. Q.; MACEDO, G. E. L.; CHAGAS, R. J. A botânica na concepção de professores de ciências do ensino fundamental e as dificuldades enfrentadas para ensiná-la. **IV Congresso Nacional da Educação**, 2017.

SANTOS, H. S.; LOBATO, A. M. L. A ABORDAGEM EDUCOMUNICATIVA EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE JOVENS MARAJOARAS. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 153-168, 2020. DOI: 10.36524/profept.v4i1.531. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/531>. Acesso em: 27 fev. 2023.

SANTOS, J. M. C. T.; SILVA, F. N. da; SILVA, L. L. S. Política de Educação Profissional: o Programa Brasil Profissionalizado no contexto escolar. **Revista Educação & Formação**, Fortaleza, v. 5, n. 13, p. 172-194, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=585862435010>. Acesso em: 7 set. 2022.

SANTOS, L. A. S. Vantagens e dificuldades das tecnologias de informação e comunicação na educação. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 206–217, 2022. DOI: 10.51891/rease.v8i1.3775. Disponível em: <https://www.periodicorease.pro.br/rease/article/view/3775>. Acesso em: 1 mar. 2022.

SANTOS, V. M. dos; SARAIVA, G. M. M.; BIDÁ, A. G. Plataformas digitais na educação: um olhar sobre a experiência docente. **Congresso Transformação Digital 2020**, São Paulo, 2020.

SCHOCK, I.; STRAPPAZZON, J. S. .; MOURA, L. dos S. P. de .; VEIGA, A. M. da R. . Pedagogical practices and the education of teachers: Dialogue based on playfulness and mobilization of knowledge. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 10, p. e345101018979, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i10.18979. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/18979>. Acesso em: 25 jan. 2023.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico]. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, A. C. O.; SOUSA, S. de A.; MENEZES, J. B. F. de. O ensino remoto na percepção discente: desafios e benefícios. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 298-315, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18383>. Acesso em: 19 mar. 2022.

SILVA, C. C. S. C. da; TEIXEIRA, C. M. de S. O uso das tecnologias na educação: os desafios frente à pandemia da COVID-19. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 9, p.70070-70079, set. 2020. Disponível em: <https://brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/16897>. Acesso em: 13 mar. 2022.

SILVA, D. de J.; GIORDANO, C. V. Entrega de projetos EaD destinados à Educação Profissional: relato de caso de desenvolvimento. In: **XVI SIMPÓSIO DOS PROGRAMAS DE MESTRADO PROFISSIONAL**. 2021, São Paulo. Produção de Conhecimento em Programas de Mestrado e Doutorado Profissionais: Experiências e Desafios. Anais. São Paulo: CPS, 2021.

SILVA JUNIOR, C. A. da; ALMEIDA, L. dos S.; PRADOS, R. M. N. O uso de Recursos Educacionais Digitais na Recuperação Paralela: Experiência na Educação Profissional. **Informática na educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 106–

114, 2022. DOI: 10.22456/1982-1654.125280. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/125280>. Acesso em: 13 jan. 2023.

SILVA JUNIOR, C. A. da; ALMEIDA, L. dos S.; PRADOS, R. M. N. O uso de recursos educacionais digitais no ensino remoto: saberes e experiências docentes na educação profissional. In: **XVI SIMPÓSIO DOS PROGRAMAS DE MESTRADO PROFISSIONAL. 2021**, São Paulo. Produção de Conhecimento em Programas de Mestrado e Doutorado Profissionais: Experiências e Desafios. Anais. São Paulo: CPS, 2021.

SILVA, L. de O.; ROSA, T. C. de P.; VIZULA, A. M. The use of the Schoology digital platform for the development of online courses. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. e13612139472, 2023. DOI: 10.33448/rsd-v12i1.39472. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/39472>. Acesso em: 1 mar. 2023.

SILVA, R. de S.; AZÊVEDO, H. S. F. da S.; SILVA, F. R. da; AZEVEDO, M. A. de. FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA ATUAÇÃO DOCENTE. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 4, n. 3, p. 100-130, 2021. DOI: 10.36524/profept.v4i3.603. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/603>. Acesso em: 27 fev. 2023.

SOARES, I. de O. A educomunicação na América Latina: apontamentos para uma história em construção. In: **APARICI, R. Roberto Aparici (org.). Educomunicação: para além do 2.0**. Tradução de Luciano Menezes Reis, São Paulo: Paulinas, 2014. Coleção educomunicação.

SOARES, I. de O. Educomunicação, paradigma indispensável à renovação curricular no ensino básico no Brasil. **Comunicação & Educação**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 7-24, 2018. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v23i1p7-24. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/144832>. Acesso em: 3 mar. 2023.

SOARES, I. de O. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do Ensino Médio**. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOFFA, M. M. Objetos de Aprendizagem: uma possibilidade da “educação nas nuvens”. In **Litteras – Revista dos Cursos de Letras e Pedagogia das Faculdades Integradas Santa Cruz de Curitiba**. v. 3 n. 1 (2018): Educação no mundo Hodierno: Multiplicidade de possibilidades na busca das aprendizagens significativas. Disponível em: <http://unisantacruz.edu.br/revistas/index.php/inlitteras/article/view/2834>. Acesso em 27 maio 2021.

SOUSA FILHO, F. G. de; MENEZES, E. N. de. A formação continuada em tempos de pandemia de Covid-19. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 1–10, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6459>. Acesso em: 11 fev. 2023.

SOUZA, D. da S. R. de; ALBUQUERQUE, B. C. D. de; JÓFILI, Z. M. S. Materiais educacionais digitais: uma análise sob a perspectiva dos tutores na EAD. **Cadernos Cajuína**, V. 3, N. 2, 2017, p. 132-149. Disponível em: <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/173>. Acesso em 05 de fev. 2023.

TANES, T. M. L.; WERNER, E. T. Iniciação à docência: importância da construção de saberes relacionados à prática docente: Initiation to teaching: importance of building knowledge related to teaching practice. **Revista Contexto & Educação**, [S. l.], v. 37, n. 116, p. 36–56, 2022. DOI: 10.21527/2179-1309.2022.116.12695. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/12695>. Acesso em: 22 fev. 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, C.; CARVALHO, S. M. A gamificação como prática de ensino na disciplina Automação de Unidades de Informação. **Revista Querubim (Online)**, v. 16, p. 20-25, 2020.

TREVISAN, A. A. L.; ANDRADE, M. de F. R. de. O processo de indução do professor alfabetizador iniciante. **Revista Linhas, Florianópolis**, v. 23, n. 52, p. 280 - 303, 2022. DOI: 10.5965/1984723823522022280. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/20231>. Acesso em: 15 fev. 2023.

VEIGA, A. B. da. **Produção de Recursos Educacionais Digitais para o Ensino Técnico em Audiovisual**. 36 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Inovação e Tecnologias em Educação). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba – PR, 2019.

VELASCO, M. T. Q. Educar em outros tempos: O valor da comunicação. In: **APARICI, R. Roberto Aparici (org.). Educomunicação: para além do 2.0**. Tradução de Luciano Menezes Reis, São Paulo: Paulinas, 2014. Coleção educomunicação.

VIANNA, J. A.; FERREIRA, T. A. D. Plataforma digital de educação: a percepção dos professores. **e-Mosaicos - Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ)**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 14, p. 104-120, abr. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/27928>. Acesso em: 13 mar. 2022.

VIEIRA, A. M. D. P.; SOUZA JUNIOR, A. de. A educação profissional no Brasil. **Interacções**, [S. l.], v. 12, n. 40, 2017. DOI: 10.25755/int.10691. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/10691>. Acesso em: 5 fev. 2023.

ZANELLA, B. R. D.; LIMA, M. F. W. Refletindo sobre os Fatores de Resistência no Uso das TICs nos Ambientes Escolares, **SCIENTIA CUM INDUSTRIA**, v. 5, n. 2, 2017, p. 78 -89. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/scientiacumindustria/article/view/5284>. Acesso em: 1 mar. 2022.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES

Instrumento de Pesquisa - Questionário

 carlosjr1705@gmail.com (não compartilhado) [Alternar conta](#) 

***Obrigatório**

Seção sem título

Qual a sua idade? *

18 a 25 anos

16 a 32 anos

33 a 40 anos

41 a 50 anos

mais de 50 anos

Qual o seu gênero? *

Feminino

Masculino

Outros

Qual a sua titulação acadêmica? (Assinalar tantas quantas necessárias - de acordo com a sua formação). *

Tecnológico

Bacharel

Licenciatura

Pedagogia

Pós (Lato Sensu – especialização)

Pós (Stricto sensu - mestrado)

Doutorado

Outro: _____

Qual a sua formação acadêmica? *

Sua resposta _____

Há quanto tempo você atua na docência de maneira geral? *

- até 2 anos
- de 3 a 5 anos
- de 6 a 10 anos
- de 11 a 15 anos
- mais de 15 anos

Há quanto tempo você atua especificamente na Educação Profissional? *

- até 2 anos
- de 3 a 5 anos
- de 6 a 10 anos
- de 11 a 15 anos
- mais de 15 anos

No exercício da profissão docente, suas aulas são, na maioria das vezes? *

- Conceituais
- Expositivas
- Práticas
- Outro: _____

Quais práticas educomunicativas e/ou recursos educacionais digitais você utiliza *
ao ministrar aulas? (Assinalar as três que mais utiliza).

- Lousa digital
- Slides
- Recursos online
- Técnicas de apresentação
- Dinâmicas
- Pesquisa individual
- Pesquisa em grupo
- Chats
- Outro: _____

Os recursos tecnológicos são importantes no processo de ensino e
aprendizagem da Educação Profissional? *

- Sim
- Não
- Nem sempre

Assinale os itens que você considera mais importantes nos processos
educomunicativos na educação profissional. (Assinalar até três). *

- Comunicação do professor
- Mais interação com o aluno
- Propostas para autonomia do aluno
- Propostas motivadoras para despertar interesse
- Estimular o pensamento crítico dos estudantes
- Outro: _____

Quando você ministra aula sobre um determinado tema, como consegue confirmar o entendimento dos estudantes e se a aprendizagem foi alcançada? (Assinalar tantas quantas necessárias). *

Pergunta se alguém tem dúvidas

Apresenta exercícios

Sugere pesquisas

Faz perguntas sobre o tema

Realiza avaliações

Outro: _____

Quais conhecimentos você considera importantes que o docente tenha, para ministrar aulas remotas? *

Sua resposta

Quais experiências/ conhecimentos você aprimorou no período de isolamento social imposto pela pandemia? *

Sua resposta

O que você aprendeu com a sua prática docente? *

Sua resposta

Você aceita participar de uma entrevista para detalhamento do que foi respondido anteriormente? *

Sim

Não

[Voltar](#)

[Enviar](#)

[Limpar formulário](#)

APÊNDICE B – TABULAÇÃO DAS PERGUNTAS FECHADAS

Qual a sua idade?	Qual o seu gênero?	Qual a sua titulação acadêmica? (Assinalar tantas quantas necessárias - de acordo com a sua formação).	Qual a sua formação acadêmica?	Há quanto tempo você atua na docência de maneira geral?	Há quanto tempo você atua especificamente na Educação Profissional?	No exercício da profissão docente, suas aulas são, na maioria das vezes
26 a 32 anos	Masculino	Pós (Stricto sensu - mestrado)	SISTEMAS DE INFORMACAO	de 3 a 5 anos	de 3 a 5 anos	Práticas
33 a 40 anos	Masculino	Pós (Lato Sensu – especialização)	Telemática	de 6 a 10 anos	de 6 a 10 anos	Práticas
33 a 40 anos	Masculino	Tecnológico, Bacharel, Licenciatura, Pós (Lato Sensu – especialização), Pós (Stricto sensu - mestrado)	Mestre em Ciências da Computação	mais de 15 anos	de 6 a 10 anos	Práticas
26 a 32 anos	Feminino	Bacharel	Graduação em Ciências da Computação	de 3 a 5 anos	até 2 anos	Práticas
18 a 25 anos	Masculino	Bacharel	Ciência da Computação	até 2 anos	até 2 anos	Práticas
26 a 32 anos	Feminino	Tecnológico, Bacharel	Comunicação Social - Publicidade e Propaganda Bootcamp intensivo	até 2 anos	até 2 anos	Práticas
18 a 25 anos	Masculino	Bacharel	Ciência da Computação	até 2 anos	até 2 anos	Expositivas
26 a 32 anos	Feminino	Pós (Lato Sensu – especialização)	Tecnólogo: Produção Publicitária, Bacharel: Publicidade e Propaganda, Pós/Especialização: 1.Gestão de Mídias Digitais e Tecnologia, 2.Ciência de Dados e Transformação Digital para negócios.	até 2 anos	até 2 anos	Práticas
18 a 25 anos	Feminino	Tecnológico	Graduanda em Engenharia Eletrônica	até 2 anos	até 2 anos	Práticas
18 a 25 anos	Masculino	Tecnológico	Tecnólogo em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	até 2 anos	até 2 anos	Práticas
26 a 32 anos	Masculino	Pós (Lato Sensu – especialização)	Ciências da Computação	de 6 a 10 anos	de 6 a 10 anos	Práticas
26 a 32 anos	Masculino	Bacharel	Ciências da Computação	de 6 a 10 anos	de 6 a 10 anos	Práticas
41 a 50 anos	Masculino	Tecnológico, Bacharel, Licenciatura, Pedagogia, Pós (Lato Sensu – especialização)	Ciências da Computação	mais de 15 anos	mais de 15 anos	Metodologia de Projetos Ativo

Quais práticas educomunicativas e/ou recursos educacionais digitais você utiliza ao ministrar aulas? (Assinalar as três que mais utiliza).	Os recursos tecnológicos são importantes no processo de ensino e aprendizagem da Educação Profissional?	Assinale os itens que você considera mais importantes nos processos educomunicativos na educação profissional. (Assinalar até três).	Quando você ministra aula sobre um determinado tema, como consegue confirmar o entendimento dos estudantes e se a aprendizagem foi alcançada? (Assinalar tantas quantas necessárias).
Lousa digital, Slides, Recursos online, Dinâmicas, Pesquisa em grupo, Chats	Sim	Comunicação do professor, Mais interação com o aluno, Propostas para autonomia do aluno, Estimular o pensamento crítico dos estudantes	Apresenta exercícios, Faz perguntas sobre o tema
Lousa digital, Slides, Recursos online, Técnicas de apresentação, Dinâmicas, Chats	Sim	Comunicação do professor, Propostas para autonomia do aluno, Propostas motivadoras para despertar interesse	Pergunta se alguém tem dúvidas, Apresenta exercícios, Faz perguntas sobre o tema, Realiza avaliações
Lousa digital, Slides, Técnicas de apresentação	Sim	Comunicação do professor, Propostas para autonomia do aluno, Estimular o pensamento crítico dos estudantes	Pergunta se alguém tem dúvidas, Apresenta exercícios, Sugere pesquisas, Realiza avaliações
Lousa digital, Slides, Recursos online, Técnicas de apresentação, Dinâmicas, Pesquisa individual, Pesquisa em grupo	Sim	Comunicação do professor, Mais interação com o aluno, Propostas para autonomia do aluno, Propostas motivadoras para despertar interesse	Pergunta se alguém tem dúvidas, Apresenta exercícios, Faz perguntas sobre o tema
Lousa digital, Slides, Recursos online, Pesquisa individual, Pesquisa em grupo	Sim	Comunicação do professor, Propostas para autonomia do aluno, Propostas motivadoras para despertar interesse	Pergunta se alguém tem dúvidas, Apresenta exercícios, Sugere pesquisas, Faz perguntas sobre o tema, Realiza avaliações
Lousa digital, Slides, Recursos online, Técnicas de apresentação, Dinâmicas, Chats	Sim	Comunicação do professor, Propostas motivadoras para despertar interesse, Estimular o pensamento crítico dos estudantes	Pergunta se alguém tem dúvidas, Faz perguntas sobre o tema, Realiza avaliações
Lousa digital, Slides, Recursos online	Sim	Comunicação do professor, Propostas para autonomia do aluno, Estimular o pensamento crítico dos estudantes	Pergunta se alguém tem dúvidas, Apresenta exercícios, Sugere pesquisas, Faz perguntas sobre o tema
Lousa digital, Slides, Recursos online, Técnicas de apresentação, Dinâmicas, Pesquisa individual, Pesquisa em grupo, Chats	Sim	Comunicação do professor, Propostas para autonomia do aluno, Estimular o pensamento crítico dos estudantes	Apresenta exercícios, Sugere pesquisas, Realiza avaliações
Lousa digital, Slides, Recursos online, Técnicas de apresentação, Dinâmicas, Pesquisa individual, Pesquisa em grupo, Chats	Sim	Comunicação do professor, Propostas motivadoras para despertar interesse, Estimular o pensamento crítico dos estudantes	Pergunta se alguém tem dúvidas, Apresenta exercícios
Recursos online, Técnicas de apresentação, Dinâmicas, Pesquisa individual, Pesquisa em grupo	Sim	Comunicação do professor, Propostas para autonomia do aluno, Propostas motivadoras para despertar interesse	Pergunta se alguém tem dúvidas, Apresenta exercícios, Faz perguntas sobre o tema
Lousa digital, Recursos online, Técnicas de apresentação, Dinâmicas, Pesquisa individual, Pesquisa em grupo, Chats	Sim	Comunicação do professor, Propostas para autonomia do aluno, Estimular o pensamento crítico dos estudantes	Apresenta exercícios, Sugere pesquisas, Faz perguntas sobre o tema, Realiza avaliações
Lousa digital, Slides, Recursos online, Dinâmicas, Chats	Sim	Comunicação do professor, Mais interação com o aluno, Propostas para autonomia do aluno, Propostas motivadoras para despertar interesse, Estimular o pensamento crítico dos estudantes	Pergunta se alguém tem dúvidas, Apresenta exercícios, Sugere pesquisas, Faz perguntas sobre o tema, Realiza avaliações
Lousa digital, Recursos online, Pesquisa em grupo, Prototipação de Projetos	Sim	Propostas para autonomia do aluno, Propostas motivadoras para despertar interesse, Estimular o pensamento crítico dos estudantes, Análise e Organização de Tarefas, Tempo e Processos	Realiza avaliações, Análise de desempenho nas contribuições do projeto

APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

1) Quais conhecimentos você considera importantes que o docente tenha, para ministrar aulas remotas?

Entrevistado 1: Acredito que ter os requisitos básicos é entender um pouquinho sobre comportamentos.

Entrevistado 2: Acho que o primeiro ponto que a gente pode evidenciar sobre esses conhecimentos um pouco mais generalistas, é um conhecimento voltado à utilização de plataformas, né? No geral. Então você saber, você tem uma educação tecnológica, uma educação voltada a tecnologia, é algo fundamental. Esse é o primeiro Pilar, né? Um segundo pilar, uma segunda característica que eu noto também, Carlos, dentro dessa perspectiva do ensino a distância, é um certo senso de compreensão daquilo que o aluno está passando, que talvez um profissional da educação presencial talvez não tenha um tipo de apuro sobre a tensão. É no que tange o comportamento desse aluno. É, eu sinto isso como um desafio a mais para os profissionais que ministram aulas a distância é você ter esse senso de empatia com aluno num nível que eu não consigo descrever bem em palavras, porque é difícil. E até acredito que professores com mais tempo de estrada até consigam, mas eu sinto esse desafio extra. Eu vejo essa visão, como é, é algo que realmente a gente precise, que o profissional da educação à distância precisa desenvolver. Então acho que esses 2 pontos, eles são o que eu poderia considerar como os principais, né? Um uso de plataforma, entender tecnologia e saber operá-lo com certa maestria, com certa tranquilidade, também atrelado a esse senso de empatia com o aluno, que não está do seu lado, né? O aluno, que na verdade é uma telinha, é um quadradinho, então eu indicaria esses 2, esses 2 requisitos.

Entrevistado 3: Eu acho que os primeiros conhecimentos de toda essa minha caminhada aí. Acho que a primeira coisa mesmo para ministrar seria ter o conhecimento é das plataformas que ele vai utilizar, tá, porque isso acaba atrapalhando muito na hora que ele vai dar aula para o aluno e também tipo, agora eu também vejo, tipo posições de Câmera, porque isso tudo impacta como o aluno está vendo a aula remota no caso, tá, então, tipo, são vários, é formatos que têm, que têm que cuidar. Na parte didática, eu acho que o professor tem que ter muito conhecimento em ferramentas que estimulam o aluno a ficar olhando a tela, porque muitas vezes o professor, ele não vai conseguir ficar falando e gesticulando assim, mas criar materiais que consigam estimular o aluno ou utilizando algumas lousas interativas, algo assim que o aluno conseguiu contribuir na aula também.

Entrevistado 4: Ele precisa ter conhecimentos básicos em informática, entender o que e como é que funciona a internet, como funciona as ferramentas e as ferramentas de auxílio remoto, de comunicação remota, né? Ferramentas por exemplo auxílio remoto ou Zoom para comunicação por videoconferência então ele precisa ter conhecimentos básicos fundamentais e conseguir fazer isso primeiramente, certo? Primeiramente, ter conhecimento de como funciona a tecnologia ali por trás, de forma mínima, né? A internet, as ferramentas e assim vai

Entrevistado 5: Bom, primeiramente é imprescindível conhecer a ferramenta de reunião que vai acontecer às aulas porque, por meio dela, ele vai gerenciar ali a chamada, ver e entender as dúvidas, porque às vezes os alunos levantam a mão, né? Tem aquele recurso de levantar a mão, o chat etc. E em quesitos digitais, como também uma plataforma para ele postar atividades. Acredito que esses 2 são principais, tanto para ter esse canal de comunicação principal, né? Com as aulas com os alunos e ter esse outro canal para avisos e para alguma atividade.

2) Quais experiências/ conhecimentos você aprimorou no período de isolamento social imposto pela pandemia?

Entrevistado 1: A época que a pandemia iniciou eu estava em uma agência de comunicação na minha cidade. E a primeira coisa que a gente teve que fazer foi pensar em plataformas de comunicação, para que a equipe não perdesse a comunicação. Foi difícil pra equipe fazer essa mudança, essa transformação, por mais que a gente já usasse algumas ferramentas de trabalho pra facilitar, né, o *deadline*, nosso *flow* mas uma coisa que eu senti, foi a questão do tempo. Em Casa, as pessoas passam a viver novos estilos de vida, ter disponibilidade de fazer outras atividades então uma das coisas que eu senti, sabe, nessa transição nessa foi a que consegui conciliar as demandas com o tempo.

Entrevistado 2: Foi difícil, né? Foi uma época difícil para gente. Ainda vem sendo em certa medida. É, eu acho que o principal, a principal característica que eu desenvolvi nesse período, foi realmente um senso de você se auto aperfeiçoar de uma forma um pouco mais autônoma. O elemento do autodidata na pandemia ele se mostrou 100% necessário e não tem como trazer um outro ponto. Eu acho que isso foi o principal ponto aí de adaptação e, conseqüentemente, de aprimoramento, no meu caso, no caso de muitos, você tem que se virar, você tem que se virar com o que você tem, é uma experiência individualizada para quem mora sozinho, que foi o meu caso inclusive então. E esse senso de autonomia, mas também atrelado a dependência de certas tecnologias, né? Que é um pouco dicotômico por si só. Mas tirando esse adendo, realmente, isso foi o principal. É o principal. O aprimoramento aí de que eu tive durante esse período esse longo e tenebroso período.

Entrevistado 3: Eu acho que é. Eu acho que vem muito do que eu falei do início, então tipo, aprender a utilizar as ferramentas porque a partir disso a gente consegue ter várias formas de poder ensinar, então, tipo a ferramenta, utilizar a câmera e como que eu vou estimular de longe, já que isso tudo veio junto com a pandemia, porque realmente antes a gente não ligava muito para isso, né? A gente sabia que tinha algo que a gente conseguiria ter reuniões com várias pessoas ou da aula assim, mas a gente nunca utilizou. E muitas ferramentas, né? De gamificação e tudo mais, tudo estava tudo parado. E na pandemia, assim, com o ensino remoto, a gente conseguiu é ter o melhor aproveitamento disso.

Entrevistado 4: Bom, eu acho que a experiência que a gente conseguiu nesse período foi uma experiência diferente, né? Porque assim, quando

a gente sai de uma zona onde a gente tem uma expertise para entrar em outra zona, muda completamente a visão. Então a gente consegue ali alguns conhecimentos, algumas visões, por exemplo, quando a gente entra nesse mundo de trabalho remoto gente tem que entender que o ambiente que a gente está dentro de casa é importante, por exemplo né a gente precisa reservar um tempo precisa conversar com a família tem que ter essa comunicação com as pessoas da sua casa, a gente consegue essa experiência né? Essa visão diferente. E quando você trabalha de forma presencial não tem de maneira algum esse ponto, mas quando você trabalha de forma remota, home office, tem que ter essa comunicação com a sua família, né? E de certa forma mudou bastante coisa, até porque você não precisa se deslocar, as coisas acontecem de forma mais produtiva, porque você tá no seu ambiente residencial, então acaba até sendo mais produtivo o trabalho também. Então tem essas duas vertentes, né? Tem vantagens, tem! mas tem desvantagens também porque presencial, querendo ou não, a comunicação flui de certa forma melhor porque tem uma conversa e não tem cortes. Então tem suas vantagens, mas tem suas desvantagens também. Se a experiência que a gente tem em resumo é experiência diferente, muito diferente né? É que tem ali os seus pós e seus contras, né?

Entrevistado 5: Acho que a principal que eu posso citar aqui é conviver, é lidar com diversas opiniões, diversas pessoas que sempre têm uma opinião diferente, cada um tem seu jeito de se expressar. Então, com certeza, no quesito de entender mais ali do lado das pessoas, ter mais empatia foi muito importante pra mim nessa questão. Acho que eu cresci muito nesse período em questão disso, porque você não tem um contato mais próximo da pessoa que você está ali, dela, é o que ela vai demonstrar e tudo mais. Então você tem que ter mais atenção ainda aos pequenos detalhes, para assim dizer.

3) O que você aprendeu com a sua prática docente?

Entrevistado 1: A gente aprende que a gente tem que aprender, que tem que continuar aprendendo. Quando você está dentro de uma sala de aula, por mais que você tenha noção, quanto que você passar a ensinar para os alunos, você vê que aquilo não é o suficiente. Quando um aluno chega com uma pergunta diferente, você pensa putz eu tenho que pesquisar mais sobre isso, tenho que aprender mais. Ser professora me ensinou a aprender mais também.

Entrevistado 2: Nossa, Carlos, é mais fácil listar o que eu não aprendi nesse caso, porque foi um mês que eu comentei com a Camila. Foi um mês que parece um ano, assim. É uma loucura no que tange a aprendizado. Eu posso te listar desde aprendizados relacionados ao conteúdo programático, porque você acaba tendo que se aperfeiçoar em algum outro, algum outro tema, então esse é um tipo de conhecimento que, obviamente, a gente desenvolve. É um senso de empatia com aluno, é uma soft skill da qual a gente não tem até então. Então esse senso de empatia, ele é muito desenvolvido nesse um mês assim e foi um salto assim, no desenvolvimento empático, foi um salto do qual eu nem imaginava que eu pudesse ter. E o elemento da didática, obviamente, né, da didática e aí eu entro em um subtópico da paciência, da calma. É um desafio, né? Do profissional da educação à distância, é conseguir

também entender que a pessoa que tá do outro lado, ela tem um algumas dificuldades relacionadas a ferramenta, então é trazer esse, ponto da paciência também, da calma, da serenidade. Então associe esses 3 pontos, né? A didática que aí a gente pode subdividir em paciência, tranquilidade e serenidade. E o ponto ainda do aperfeiçoamento relacionado ao conteúdo programático e o senso de empatia como um todo. Empatia ao próximo. Acho que esses foram os 3 principais, mas houveram tantos outros também, Carlos, que eu não consigo nem listar. A pergunta é mais difícil até agora das perguntas que você fez, sendo bem honesto.

Entrevistado 3: Eu acho que tipo que eu mais aprendi em todo esse tempo é saber que, tipo cada aluno tem seu tempo para aprender, na verdade, e ter realmente paciência com todos os alunos que estão ali, porque antes, tipo, no início, assim como dava aula tipo, eu não percebia muito isso, sabe? Meio que eu dava uma aula que eu tinha conhecimento daquilo, eu passava aquilo de modo que os alunos já soubessem várias outras partes daquele conteúdo, digamos assim. Então, por exemplo, muitas vezes, a gente vai falando e esquece que às vezes o aluno não sabe a introdução, né? Eu acho que o eu não sei qual é a palavra que define isso, mas tipo, é um conhecimento assim, de saber que o aluno, ele não sabe tudo que a gente sabe também, tipo a gente, cada uma diferença assim, de aprendizado e tudo mais.

Entrevistado 4: Bom, a gente aprende diversas estratégias e metodologias, né? Para melhor transmitir o conhecimento pra quem você ministra aulas, né? A gente procura uma a melhor forma de transmitir esse conhecimento, a melhor forma didática de transmitir aquele conhecimento, a gente consegue também ter uma retenção melhor do entendimento porque, quando a gente ensina, como diz o ditado, quem ensina aprende duas vezes, então aquele conhecimento fica bem forte dentro da sua mente. E essa prática de docência, acredito que o que mais me trouxe, foi a experiência, né? A experiência, o conhecimento, estratégias, a gente pensa como qual vai ser a melhor forma de passar isso, qual vai ser a o caminho mais interessante pra que o aluno consiga abstrair esse conhecimento. Então, a gente aprende diversos métodos, diversas metodologias, diversas estratégias para fazer essa prática.

Entrevistado 5: É, aprendi a me comunicar melhor, trazer uma informação de uma maneira mais efetiva, dependendo da turma em si, eu consigo trazer de uma maneira mais explicativa. Um exemplo, eu não conseguia ter esse dinamismo maior nas aulas, mas a experiência foi ganhando e às vezes, na aula, você percebe que os alunos podem não estar entendendo, então às vezes eu tomo outro rumo para deixá-la mais dinâmica, para que eles consigam entender. Eles falam que conseguem aprender.

4) Na sua opinião, aprendemos com a experiência ou com a experiência refletida?

Entrevistado 1: Nossa, tem que refletir, se não tiver reflexão não tem mudança, não tem construção, né? Tem que ter a experiência, tem que ter essa reflexão mesmo para você conseguir aplicar.

Entrevistado 2: Eu não consigo desassociar uma coisa da outra Carlos, eu acho que elas são e fazem parte da mesma linha do tempo. Eu acho que a experiência, ela te traz um conhecimento, ela te traz um aprendizado, mas a reflexão acerca dessa experiência a posteriori é o complementar. Então, nesse caso eu não vou ficar em cima do muro. Eu não consigo te dar uma resposta porque eu não consigo ver uma coisa associada da outra.

Entrevistado 3: Por experiência refletida, com certeza. Porque se for só a experiência, tem professores aí que dão a mesma aula desde que iniciaram. Ótimo, eles são ótimos professores naquilo, mas eles não conseguem refletir e tipo e entrar naquele assunto que eu falei, que, tipo, cada aluno tem essa, essa sua dificuldade e tudo mais e muitas vezes a experiência faz com que a gente acha que a gente não precise melhorar. Então isso quando a gente começa a refletir sobre todos os pontos na experiência, digamos assim, e a gente começa a ver o que a gente precisa, modificar várias coisas conforme vai passando o tempo.

Entrevistado 4: Eu acho que a gente professor principalmente que trabalha nesse setor de tecnologia precisa experimentar diversos caminhos, procurar sempre o melhor para que possa ministrar as aulas, para repassar o conteúdo e ter uma melhor aula. Eu acho que a gente deve procurar diversos caminhos diariamente, diversas estratégias diferentes.

Entrevistado 5: É um pouco de cada, porque às vezes você passa por situações em aula com os alunos que você nunca passou antes. Então, é interessante refletir, né? Se a sua, se a ação que foi tomada foi a melhor, né? E tudo mais que é de tudo um pouco.

5) Como é ministrar aulas com um docente mais experiente?

Entrevistado 1: Como considero minha carreira como docente muito curta, infelizmente ainda não tive essa oportunidade. Mas acredito que seria algo muito positivo. Fora da docência já experimentei estar ao lado de profissionais mais experientes, e consegui crescer bastante.

Entrevistado 2: Eu acho que nesse meu caso, Carlos, sobretudo nas primeiras semanas, foi fundamental. Eu acho que tem alguém com uma experiência e quando eu falo experiência, eu não estou nem me referindo ao conteúdo em si. É uma experiência de entender o método de entender as nuances desse método, entender os gatilhos que são gerados ao decorrer de uma aula. O auxílio da Prof. nesse sentido, foi de extrema importância para mim. Até porque, né, eu tenho também a outros atenuantes de ter começado numa turma que já tinha sido de outro docente e já tinha tido as aulas iniciadas, enfim, tive um processo de *onboarding* um pouco mais problemático, né? Então, ter uma alguém experiente, um alguém que pudesse me indicar aí o caminho das pedras foi muito importante no começo, sobretudo agora que já acho que é um movimento mais de troca entre nós dois, o que é muito bom, maravilhoso, mas no começo ele serviu para me dar esse upgrade no que tange à experiência de aula, né? A malícia da aula.

Entrevistado 3: O professor nunca deu aula com um docente mais experiente.

Entrevistado 4: Para mim é enriquecedor porque boa parte, do conhecimento que eu tive de ministrar aulas, boa parte das práticas que eu aprendi foi com esses 2 profissionais incríveis. Então assim é enriquecedor. Em resumo, é ótimo trabalhar com alguém que te receba com carinho e que queira crescer junto contigo. Ele te ensina e você ensina para ele também, então é uma experiência bacana de crescimento mútuo, né? É uma ajuda dos 2 lados, né? É uma experiência enriquecedora. Eu acho que é uma experiência ótima.

Entrevistado 5: Primeiramente eu, tendo menos experiência, me sentia mais seguro, porque ele, por ter mais experiência, sabia como lidar mais com certas situações. E eu ia vendo e ia me espelhando, vendo como ele lidava com as situações, refletia também sobre essas situações e ia aprendendo mais com ele. Então, é muito importante ter alguém mais experiente assim no lado, pelo menos nos períodos iniciais. Porque com certeza vai ter muitas situações que ele vai lidar de um jeito que talvez você sem tanta experiência não saberia lidar. Então aprendi muito nesse período.

6) Você acha que ministrar aula com outro professor mais experiente, aumenta os seus conhecimentos/ saberes e a sua experiência como docente?

Entrevistado 1: Sem dúvida, a experiência faz o caminho das pedras ser muito mais fácil. A docência me trouxe aprendizados incríveis, que anos no mercado do Marketing nunca me deram, apesar de perceber que precisei pagar um alto preço por isso, de desgaste físico, psicológico e mental. Acredito que se eu tivesse tido alguém para me instruir ou guiar, os aprendizados teriam sido mais proveitosos.

Entrevistado 2: A minha experiência como docente, com certeza, com certeza!

Entrevistado 3: Acredito que sim.

Entrevistado 4: Com certeza, porque duas pessoas não conseguem sentir as mesmas coisas, então elas têm experiências diferentes, não é? Quando duas pessoas têm experiências diferentes, uma pode passar essa experiência para outra, pode passar esse conhecimento para outro, né? Então, se se eu trabalho com uma pessoa que está há mais tempo na área, que tem mais experiências que você, ela é um balde cheio de conhecimento para você, então é sim um ótimo contexto, né? A gente trabalhar com uma pessoa mais experiente é enriquecedor.

Entrevistado 5: Acredito que sim, que faz a diferença. Em muitos momentos, pelo menos em minha experiência, em muitos momentos o professor mais experiente ditava os caminhos a serem seguidos. A gente pode seguir esses caminhos para ensinar tais conteúdos e ia me guiando e adiante eu conseguia andar com meus próprios pés, seguindo as orientações dele. Pra mim foi bem positivo isso.

ANEXO I – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA DO MESTRADO DO CENTRO PAULA SOUZA

PARECER_E.P. Nº 022/2022

1. PROTOCOLO Nº 027/2022	11/10/2022 Recebido em	2. PARECER EMITIDO EM: 13/10/2022
3. TÍTULO DO PROJETO:		
Saberes, trabalho docente e educomunicação: o uso de tecnologias digitais na educação profissional		
4. PESQUISADOR(ES) PROPONENTE(S):		
Carlos Alberto da Silva Junior		
Rosália Maria Netto Prados		
5. PARECER:		
<p>A Comissão de Ética esclarece que não analisa os aspectos metodológicos da ABNT, haja vista que estes são de exclusiva responsabilidade dos orientadores.</p> <p>A responsabilidade pela obtenção e preservação das autorizações necessárias para a elaboração da pesquisa são de responsabilidade dos autores.</p> <p>Após apreciação do projeto de pesquisa, a Comissão de Ética em Pesquisa resolve:</p>		
<p>Aprovar o projeto por atender as recomendações desta Comissão.</p>		
		
<p>Comissão de Ética em Pesquisa Profa. Dra. Neide de Brito Cunha</p>		
		
<p>Comissão de Ética em Pesquisa Profa. Dra. Marília Macorin de Azevedo</p>		

ANEXO II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Instrumento de Pesquisa - Questionário

 carlosjr1705@gmail.com (não compartilhado) [Alternar conta](#)  Rascunho salvo.

*Obrigatório

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO *

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Saberes, Trabalho Docente e Educomunicação: O Uso de Tecnologias Digitais na Educação Profissional”, do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza e sua seleção foi pelo método de seleção por “conveniência”.

Sua contribuição muito engrandecerá nosso trabalho pois participando desta pesquisa você nos trará uma visão específica pautada na sua experiência sobre o assunto.

Esclarecemos, contudo, que sua participação não é obrigatória. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição proponente.

O objetivo deste estudo com os docentes da instituição é levantar dados sobre a aplicabilidade das tecnologias digitais nos processos comunicativos da instituição sob a ótica dos docentes, além de contextualizar os saberes docentes necessários para utilização das tecnologias digitais no ensino remoto.

As informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar sua identificação, protegendo e assegurando sua privacidade.

A qualquer momento você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação.

Ao final desta pesquisa, o trabalho completo será disponibilizado no site do Programa de Mestrado.

Prof.ª Dr.ª Rosália Maria Netto Prados - rosalia.prados@gmail.com

Carlos Alberto da Silva Junior - carlosjr1705@gmail.com



Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar. Registro também que concordo com o tratamento de meus dados pessoais para finalidade específica desta pesquisa, em conformidade com a Lei nº 13.709 – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).