



Instituto Federal Catarinense  
Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica  
*Campus Blumenau*

**ALEXANDRE VELOSO DOS SANTOS**

**VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS COM O MOODLE NA EJA-EPT: UMA  
AUTOETNOGRAFIA NO CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA  
INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO COM QUALIFICAÇÃO ELETRICISTA  
INDUSTRIAL DO IFC BLUMENAU**

**BLUMENAU - SC**

**2025**

**ALEXANDRE VELOSO DOS SANTOS**

**VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS COM O MOODLE NA EJA-EPT: UMA  
AUTOETNOGRAFIA NO CURSO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA  
INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO COM QUALIFICAÇÃO ELETRICISTA  
INDUSTRIAL DO IFC BLUMENAU**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Catarinense – *Campus Blumenau*, para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fátima Peres Zago de Oliveira.

Co-orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Raquel Cardoso de Faria e Custódio

**BLUMENAU - SC**

**2025**

## FICHA CATALOGRÁFICA DISSERTAÇÃO

Santos, Alexandre Veloso dos

S237v Vivências e experiências com o Moodle na EJA-EPT: uma autoetnografia no curso de formação inicial e continuada integrada ao ensino médio com qualificação eletricista industrial do IFC Blumenau / Alexandre Veloso dos Santos; orientadora: Fátima Peres Zago de Oliveira, coorientadora Raquel Cardoso de Faria e Custódio. -- Blumenau, 2025.  
119 p.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal Catarinense, campus Blumenau, Mestrado Profissional em Educação Profissional Tecnológica (PROFEPT), Blumenau, 2025.

Inclui referências.

1. Educação Profissional e Tecnológica.
  2. Autoetnografia.
  3. Educação de Jovens e Adultos.
  4. Prática Docente.
  5. Plataforma Moodle.
- I. Oliveira, Fátima Peres Zago de. II. Custódio, Raquel Cardoso Faria e. III. Instituto Federal Catarinense. Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. IV. Título.

CDD: 374



DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS N° 17413/2025 - CCPGEPT (11.01.09.31)

Nº do Protocolo: 23473.002494/2025-62

Blumenau-SC, 06 de outubro de 2025.

**ALEXANDRE VELOSO DOS SANTOS**

**VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS COM O MOODLE NA EJA-EPT: UMA AUTOETNOGRAFIA  
NO CURSO DE ELETRICISTA INDUSTRIAL DO IFC BLUMENAU**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, oferecido pelo Instituto Federal Catarinense, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 26 de setembro de 2025.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Profª. Drª. Fátima Peres Zago de Oliveira

Instituto Federal Catarinense

Orientadora

---

Profª. Drª. Raquel Cardoso de Faria e Custódio

Instituto Federal Catarinense

Coorientadora

Documento assinado digitalmente  
DAVE SILVA DA COSTA  
Data: 26/10/2025 09:26:36-0300  
Verifique em <https://validar.ri.gov.br>

---

Prof. Dr. Davi Silva da Costa

Instituto Federal Baiano

---

Prof. Dr. Jorge da Cunha Dutra

Instituto Federal Catarinense

(Assinado digitalmente em 07/10/2025 10:28)

FATIMA PERES ZAGO DE OLIVEIRA

PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO

CGE/RDSUL (11.01.05.11)

Matrícula: ###02098

(Assinado digitalmente em 18/10/2025 08:13)

JORGE DA CUNHA DUTRA

DIRETOR DE DEPARTAMENTO - TITULAR

DEPE/BLU (11.01.09.01.03)

Matrícula: ###69149

(Assinado digitalmente em 06/10/2025 15:30)

RAQUEL CARDOSO DE FARIA E CUSTODIO

PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO

CGE/SBS (11.01.14.33)

Matrícula: ###76892

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: 17413, ano: 2025, tipo: DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS, data de emissão: 06/10/2025 e o código de verificação: 9e5029582a



DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS N° 17414/2025 - CCPGEPT (11.01.09.31)

N° do Protocolo: 23473.002495/2025-15

Blumenau-SC, 06 de outubro de 2025.

**ALEXANDRE VELOSO DOS SANTOS**

**DO QUADRO AO CLIQUE: UMA ORALITURA REFLEXIVA EM MULTIMÍDIAS ACESSÍVEIS**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, oferecido pelo Instituto Federal Catarinense, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 26 de setembro de 2025.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Profª. Drª. Fátima Peres Zago de Oliveira

Instituto Federal Catarinense

Orientadora

---

Profª. Drª. Raquel Cardoso de Faria e Custódio

Instituto Federal Catarinense

Coorientadora

---

Prof. Dr. Davi Silva da Costa

Instituto Federal Baiano



Documento assinado digitalmente

DAVI SILVA DA COSTA

Data: 29/10/2025 09:26:26-0300

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

---

Prof. Dr. Jorge da Cunha Dutra

Instituto Federal Catarinense

(Assinado digitalmente em 07/10/2025 10:28)

FATIMA PERES ZAGO DE OLIVEIRA  
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO  
CGE/RDSUL (11.01.05.11)  
Matricula: #9902098

(Assinado digitalmente em 18/10/2025 08:13)

JORGE DA CUNHA DUTRA  
DIRETOR DE DEPARTAMENTO - TITULAR  
DEPE/BLU (11.01.09.01.03)  
Matricula: #9969189

(Assinado digitalmente em 06/10/2025 15:30)

RAQUEL CARDOSO DE FARIA E CUSTODIO  
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO  
CGE/SBS (11.01.14.33)  
Matricula: #9976892

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: 17414, ano: 2025,  
tipo: DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS, data de emissão: 06/10/2025 e o código de verificação: 35a21cf1d7

Aos meus colegas de turma de mestrado, ao meu pai, minha mãe, minha esposa, os meus filhos, minha sogra, os meus professores de mestrado e principalmente às minhas orientadoras.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, às minhas orientadoras, Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Fátima Peres Zago de Oliveira e Prof.<sup>a</sup>. Dr. <sup>a</sup> Raquel Cardoso de Faria e Custódio, pela escuta atenta, pelo diálogo rigoroso e pela confiança que depositou nesta jornada autoetnográfica.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) e ao Instituto Federal Catarinense (IFC)-Campus Blumenau, pela oportunidade e pela estrutura que viabilizaram esta pesquisa.

Aos professores da banca de qualificação, Davi e Jamile, que, como as minhas orientadoras, cujas críticas e provocações foram fundamentais para o amadurecimento e o aprofundamento deste trabalho. Suas sugestões não foram somente correções, mas convites para que eu assumisse com mais coragem a voz que desejava construir, transformando a impessoalidade inicial em uma autoetnografia engajada.

Aos meus colegas de turma do ProfEPT, pela troca de experiências e pela solidariedade nos momentos de angústia e descoberta.

À minha família, pelo apoio incondicional, pela paciência e por compreenderem as horas de ausência dedicadas a esta pesquisa.

E, de forma especial, a todos que, mesmo sem saber foram coautores desta dissertação, me apoiando indireta ou diretamente, continente ou incontinente, sem mesmo entender pelo que eu estava passando.

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.  
(Freire, 2005, p. 79)

## **RESUMO**

Nesta dissertação, analiso, por meio da autoetnografia, a mediação pedagógica com a plataforma MOODLE na Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT), a partir da prática docente do pesquisador. Minha análise revela que a transposição acrítica de práticas presenciais para o ambiente virtual, ao ignorar as condições materiais de acesso dos estudantes-trabalhadores, tende a reproduzir um modelo de “educação bancária” adaptado ao meio digital. Concluo que a superação desse modelo exige uma práxis docente que articule os saberes escolares com as experiências de vida dos sujeitos, sendo este um desafio central para o Ensino no âmbito do ProfEPT. Como materialização da pesquisa, desenvolvi o Produto Educacional intitulado “Do Quadro ao Clique: uma Oralitura Reflexiva em Multimídias Acessíveis”. O recurso, em formato de narrativa audiovisual e textual, sintetiza os achados da investigação em estratégias e princípios para uma mediação pedagógica crítica e inclusiva com tecnologias na EJA-EPT. Esta pesquisa consubstancia, portanto, um percurso de práxis que documenta e que converte a experiência docente analisada em conhecimento sistemático e aplicável.

**Palavras-chave:** Autoetnografia. Educação de Jovens e Adultos. Educação Profissional e Tecnológica. MOODLE. Prática Docente.

## **ABSTRACT**

This dissertation analyzes, through autoethnography, the pedagogical mediation with the MOODLE platform in Youth and Adult Education integrated with Professional and Technological Education (EJA-EPT), based on the researcher's own teaching practice. The analysis reveals that the uncritical transposition of face-to-face practices to the virtual environment, by ignoring the material access conditions of working students, tends to reproduce a model of "digital banking education". It is concluded that overcoming this model requires a teaching praxis that articulates school knowledge with the subjects' life experiences. As a result, the Educational Product titled "FROM THE BLACKBOARD TO THE CLICK: A REFLECTIVE ORALITURE IN ACCESSIBLE MULTIMEDIA" was developed, which synthesizes the research findings into strategies and principles for a critical and inclusive pedagogical mediation with technologies in EJA-EPT. The research, therefore, materializes a praxis-oriented path that converts the analyzed teaching experience into systematic and applicable knowledge.

**KEYWORDS:** Autoethnography. Youth and Adult Education. Professional and Technological Education. MOODLE. Teaching Practice.

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Exemplo da tessitura analítica aplicada a um episódio crítico	38
Quadro 2 – O Moodle como dispositivo que evidencia as desigualdades: barreiras de acesso na prática	57
Quadro 3 – Estrutura modular da oralitura reflexiva “Do Quadro ao Clique”	68

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem  
AVEA - Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CEB - Câmara de Educação Básica  
CEP - Comitê de Ética em Pesquisa  
CEP/CONEP - Sistema Comitê de Ética em Pesquisa/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
CNS - Conselho Nacional de Saúde  
CTS - Ciência, Tecnologia e Sociedade  
EaD - Educação a Distância  
EJA - Educação de Jovens e Adultos  
EJA-EPT - Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica  
EMC - Educação Matemática Crítica  
EMI - Ensino Médio Integrado  
EPT - Educação Profissional e Tecnológica  
IFC - Instituto Federal Catarinense  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
MOODLE - Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment  
NEaD - Núcleo de Educação a Distância  
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional  
PE - Produto Educacional  
PPC - Projeto Pedagógico do Curso  
PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos  
ProfEPT - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica  
REA - Recurso Educacional Aberto  
SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação  
TDIC - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

## SUMÁRIO

<b>1.</b>	<b>INTRODUÇÃO E MEMORIAL (O CHÃO DE ONDE EU FALO)</b>	<b>15</b>
<b>2.</b>	<b>OS CAMINHOS DA PESQUISA: A AUTOETNOGRAFIA COMO MÉTODO E POSTURA</b>	<b>30</b>
2.1	A ESCOLHA PELA VOZ SITUADA: AUTOETNOGRAFIA E PESQUISA QUALITATIVA	30
2.1.1	Os artefatos-gatilho como âncoras da memória	35
2.1.2	O Processo de Escrita como Práxis Reflexiva	35
2.1.3	Lidando com as lacunas da memória	36
<b>3.</b>	<b>DIÁLOGOS TEÓRICOS: O REFERENCIAL PARA ANÁLISE DA PRÁTICA</b>	
		<b>42</b>
3.1	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA CRÍTICA	42
3.2	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO DIREITO	44
3.3	PEDAGOGIA FREIRIANA: DIÁLOGO E PRÁXIS	46
3.4	TECNOLOGIA, ORALITURA E ACESSIBILIDADE: FUNDAMENTOS PARA UMA PRÁTICA INCLUSIVA	48
<b>4.</b>	<b>TESSITURAS DE UMA AUTOETNOGRAFIA COM ESTUDANTES DA EJA-EPT</b>	
		<b>51</b>
4.1	A PRÁXIS FORJADA NO ESPAÇO FÍSICO E A ILUSÃO DA TRANSPOSIÇÃO	
		51
4.2	O SILENCIO DIGITAL E A BARREIRA DO ACESSO: A CRISE COMO CATALISADORA DA REFLEXÃO	53
4.3	A REINVENÇÃO DA PRÁXIS: A BUSCA PELA DIALOGICIDADE NO AMBIENTE VIRTUAL	58
4.4	SÍNTESE DA EXPERIÊNCIA: O QUE A ANÁLISE REVELOU E O QUE LEVO ADIANTE	61
<b>5</b>	<b>PRODUTO EDUCACIONAL</b>	<b>64</b>
5.1	DESCRÍÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	65
5.2	BASES TEÓRICAS DO PRODUTO EDUCACIONAL	66
5.3	ROTEIRO DO CONTEÚDO	67
5.4	METODOLOGIA PARA CONSTRUÇÃO	69
5.4.1	Fase 1 – Concepção e Roteirização	69
5.4.2	Fase 2 - Produção Audiovisual	70
5.4.3	Fase 3 – Construção do Material Textual Acessível	70
5.4.4	Fase 4 – Disponibilização e Aplicação	70
5.4.5	Fase 5 – Refinamento e Versão Final	71
5.5	LEVANTAMENTO DE PRODUTOS EDUCACIONAIS CORRELATOS	71
5.6	APLICAÇÃO	72
5.7	REFLEXÕES SOBRE O PRODUTO EDUCACIONAL	73
5.7.1	Aderência e Relevância	73
5.7.2	Inovação	74
5.7.3	Complexidade	74
5.7.4	Impacto e Aplicabilidade	75

6 RASTROS DA JORNADA E NOVAS TRILHAS	76
REFERÊNCIAS	80
APÊNDICE A – ROTEIRO INTEGRAL DO PRODUTO EDUCACIONAL “DO QUADRO AO CLIQUE: UMA ORALITURA REFLEXIVA EM MULTIMÍDIAS ACESSÍVEIS”	84
APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DO VÍDEO - PRODUTO EDUCACIONAL - DO QUADRO AO CLIQUE: UMA ORALITURA REFLEXIVA EM MULTIMÍDIAS ACESSÍVEIS	86
APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO POR PROFESSORES DA ÁREA DO PRODUTO EDUCACIONAL “DO QUADRO AO CLIQUE: UMA ORALITURA REFLEXIVA EM MULTIMÍDIAS ACESSÍVEIS”	96
ANEXO A – PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI) DO IFC107	
ANEXO B – PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO (PPC) DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL EM ELETRICISTA INDUSTRIAL EJA-EPT	108
ANEXO C – PLANO DE ENSINO DE MATEMÁTICA DO 2º SEMESTRE 2024	109
ANEXO D – RESOLUÇÕES E NORMATIVAS INTERNAS DO IFC	110
ANEXO E - FICHA DE VALIDAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	111
ANEXO F – FICHA DE VALIDAÇÃO DO PRODUTO	Erro! Indicador não definido.

## 1 INTRODUÇÃO E MEMORIAL (O CHÃO DE ONDE EU FALO)

*O Chão de Onde Eu Falo.* Nesta dissertação, parto da tensão entre minha prática docente consolidada na presença e os desafios impostos pela exclusão digital no contexto da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT). Diante dessa realidade, adoto a autoetnografia não somente como método, mas como a postura ética e política com a qual analiso como minha trajetória pessoal e profissional se conecta às barreiras de acesso e às possibilidades de mediação pedagógica na plataforma MOODLE<sup>1</sup>.

A estrutura deste capítulo inaugural, ao fundir os elementos de um memorial pessoal com a introdução formal da pesquisa, reflete uma decisão metodológica central. Na abordagem autoetnográfica, a trajetória do pesquisador não é um mero antecedente, mas o próprio campo no qual o problema de pesquisa emerge e ganha forma. Portanto, a distinção entre a jornada que me constituiu como sujeito e a problematização que origina este estudo não é somente artificial, mas epistemologicamente incoerente. Minha frase inicial “O Chão de Onde Eu Falo” busca, assim, materializar essa indissociabilidade, apresentando a vivência como o ponto de partida e o fundamento desta investigação.

Minha constituição subjetiva foi forjada em uma trajetória marcada por constantes deslocamentos geográficos e pela percepção precoce das dinâmicas de adaptação no ambiente escolar. Nascido na região norte-central do Paraná, nos anos de 1980, em um contexto familiar no qual a facilidade com cálculos já se destacava, minha infância foi definida pela mobilidade imposta pelo trabalho de meu pai, um mecânico especializado. Cada novo endereço representava um desafio de reintegração social e escolar. Essa dinâmica me levou a vivenciar um episódio marcante: ao me deparar com uma escola particular cujo currículo, considerado mais avançado, recebi a sugestão de que eu retrocedesse em minha trajetória escolar. Essa vivência de desencaixe e readequação constante fundamentou uma compreensão inicial de que a instituição escolar nem sempre se molda às necessidades do sujeito, uma percepção que se revelaria central para minha futura

---

<sup>1</sup> Moodle é ambiente virtual de aprendizagem. Nele, é possível fornecer cursos, aulas e todo tipo de treinamento virtual. Além de ser gratuito, o ambiente é modelado para se adequar às necessidades e ao projeto de cada instituição. Além disso, permite interação síncrona e assíncrona entre os participantes e está baseado em um paradigma de aprendizagem colaborativa (Rostas; Rostas, 2009).

prática.

Esse princípio, de que a escola deve se moldar ao sujeito e não o contrário, seria tensionado anos mais tarde pela rigidez da tecnologia, estabelecendo o ponto de partida desta investigação. Nesse contexto, a vocação para a docência emergiu não de uma escolha abstrata, mas de experiências concretas que revelaram tanto uma crítica incipiente ao sistema escolar quanto uma aptidão para a mediação do conhecimento. A percepção de que a escola deveria adaptar-se ao estudante, e não o contrário, consolidou-se como um princípio norteador. Paralelamente, delineou-se entre o ensino fundamental e o médio uma notável facilidade não somente para compreender a matemática, mas sobretudo para ensiná-la aos colegas por meio de uma abordagem didática particular, frequentemente percebida por mim como mais simples e direta que a dos próprios professores. Essa habilidade de traduzir o conhecimento de forma acessível, aliada à reflexão crítica sobre o papel da escola, representou, portanto, um forte indicativo da minha inclinação para a prática pedagógica, consolidando as bases do meu interesse pela carreira docente.

Minha imersão precoce no universo do trabalho paterno constituiu uma experiência formativa fundamental para o desenvolvimento do meu raciocínio lógico e pedagógico. Aos doze anos, ao me mudar para uma pequena cidade da mesorregião do Centro Ocidental Paranaense, iniciei minhas atividades laborais na oficina mecânica da família. Essa vivência, mais do que um aprendizado técnico sobre motores, foi o espaço em que forjei minha primeira metodologia científica. Ali, na oficina, constituí-me como um 'mecânico de aprendizagens', um intelectual orgânico que não separa o fazer do pensar. A lógica de diagnóstico e reparo que aprendi com meu pai não era uma metáfora, mas a gênese de uma práxis investigativa que definiria minha identidade docente: alguém que não descarta a peça (o estudante) que o sistema diz estar quebrada, mas investiga a engrenagem para fazê-la funcionar.

Nesse sentido, o cotidiano da oficina exigia uma abordagem sistemática e investigativa para a resolução de problemas complexos. Lidar com motores a diesel, por exemplo, demandava a capacidade de identificar a origem de uma falha a partir de indícios muitas vezes sutis. O método consistia em investigar as causas prováveis em uma sequência lógica, isolando variáveis até a identificação precisa da dificuldade. Essa forma de pensar, portanto, tornou-se a base da minha abordagem pedagógica, fundamentada na análise metódica e na investigação causal.

Diante de um erro em sala de aula, minha primeira ação era rastrear sua

origem, seguindo um percurso similar. Essa lógica, aprendida nessa vivência prática, era a minha primeira e mais autêntica formação em Educação Profissional e Tecnológica (ETP). Essa prática, embora intuitiva, encontrou sua formalização teórica anos mais tarde, ao me deparar com o conceito de trabalho como princípio educativo de Dermeval Saviani<sup>2</sup> (2007). Compreendi que aquela vivência era a mais pura expressão da práxis que forma o ser humano ao mesmo tempo em que transforma o mundo.

A análise de Saviani (2007) postula que o homem se produz por meio do trabalho em um processo essencialmente educativo, isso conferiu um fundamento ontológico à minha experiência, pois, como ele elucida, “o homem não nasce pronto, mas se forma e se produz por meio do trabalho, em um processo que é, em sua essência, educativo e ontológico” (Saviani, 2007, p. 154). Essa profunda conexão entre a formação do ser e a ação sobre o mundo levou Saviani (2007, p. 155) a afirmar que “a origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo”. A lição que extraí dessa análise é que não se tratava somente de aprender um ofício, mas de um processo em que, ao atuar sobre o mundo material para transformá-lo, eu também transformava minha própria forma de pensar. O trabalho, nesse sentido, consolidou-se não somente como ocupação, mas como a ação que me permitia compreender o mundo, um princípio que se tornaria o alicerce da futura prática docente na EPT e cuja aparente insuficiência no ambiente digital viria a se tornar o principal objeto de análise desta dissertação.

A vivência intensa na oficina, com suas longas jornadas nas épocas de colheita, também me mostrou o que eu não queria para o meu futuro. O anseio por uma formação diferente persistia. Meu sonho inicial era cursar Engenharia Mecatrônica, um campo que, para mim, parecia unir minha afinidade com a mecânica, aprendida na prática, e meu crescente interesse por tecnologia. No entanto, a carência de recursos financeiros impôs-se como um obstáculo. O curso só existia em Curitiba e minha família não tinha como pagar. Além disso, eu precisava auxiliar na oficina, então o projeto tornou-se inviável.

A frustração por não poder cursar a graduação desejada, longe de ser um

---

<sup>2</sup> Nota do autor: Nesta dissertação, adota-se como prática de estilo e compromisso ético-político a citação do nome completo dos autores em sua primeira menção. Tal escolha visa valorizar a produção intelectual, especialmente a brasileira, garantir a desambiguação de sobrenomes e humanizar os referenciais que fundamentam este trabalho.

dilema exclusivamente individual, revelou-se a manifestação de uma divisão estrutural da educação brasileira. Não como um fracasso individual, mas como um sintoma de uma estrutura social, minha trajetória ilustrava, como a nova forma de dualidade estrutural que rege as relações entre educação e trabalho no capitalismo contemporâneo, um processo que ela conceitua como exclusão includente:

Do ponto de vista do mercado, estudos que vêm sendo realizados permitem concluir que está em curso um processo que pode ser caracterizado como ‘exclusão includente’. Ou seja, no mercado identificam-se várias estratégias de exclusão do mercado formal, onde o trabalhador tinha direitos assegurados e melhores condições de trabalho, às quais correspondem formas de inclusão no trabalho precarizado. [...] se constituem em modalidades aparentes de inclusão que fornecerão a justificativa, pela incompetência, para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência (Kuenzer, 2005, p. 78).

Essa análise da autora tornou-se a lente através da qual compreendi minha própria experiência. Minha trajetória tornou-se um caso exemplar da dualidade estrutural que a autora descreve, assemelhando-se à de inúmeros jovens brasileiros que precisam redefinir seus projetos de vida em função de barreiras socioeconômicas. Essa vivência, portanto, não apenas moldou meu percurso, mas fundamentou a empatia e o compromisso político com os estudantes da EJA-EPT, cujas trajetórias são igualmente marcadas por desvios impostos pela necessidade de trabalhar.

Foi preciso, então, mudar de planos e procurar um caminho possível dentro das minhas condições. Decidi procurar o curso superior mais parecido com Mecatrônica, em relação ao que se estudava, com a esperança de, talvez um dia, poder aproveitar disciplinas e, quem sabe, realizar o sonho original ou encontrar novos caminhos. Foi assim que, com 20 anos, ingressei na Licenciatura em Matemática na então Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (FECILCAM), hoje Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR).

Os primeiros anos da graduação foram marcados por uma dupla jornada. Na mesma época em que iniciava os estudos universitários, comecei a trabalhar como terceirizado na Caixa Econômica Federal. Essa experiência profissional, como digitador e auxiliar, embora necessária para o sustento, impôs um ritmo intenso e, por vezes, conflituoso com as demandas acadêmicas. Lembro-me de períodos do mês em que precisava trabalhar até tarde, o que prejudicou meus estudos, especialmente no primeiro ano. Ter que escolher entre o trabalho e os estudos foi algo constante na

minha vida, uma tensão que certamente moldou minha resiliência e minha compreensão das dificuldades enfrentadas por estudantes trabalhadores, uma realidade que reencontraria anos mais tarde, sob outra perspectiva, na Educação de Jovens e Adultos-EPT.

Interpreto que essa tensão entre trabalho e estudo, longe de ser uma particularidade, é a marca de uma cultura da classe que vive do trabalho, cujas trajetórias definem os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Minha experiência pessoal, portanto, encontrou seu fundamento teórico na obra de Miguel González Arroyo (2004), que nos adverte sobre o risco de uma pedagogia que ignora as múltiplas temporalidades que constituem esses sujeitos. A multirreferencialidade de suas identidades (trabalhadores, pais, mães) e a negociação constante com o tempo e os recursos materiais não são apenas condições de vida, mas traços culturais que a prática pedagógica precisa reconhecer e valorizar. Nesse sentido, a advertência do autor é categórica, ao nos alertar que os sujeitos da EJA não podem ser definidos apenas pela ausência:

Os alunos e alunas, jovens e adultos, que procuram a escola não trazem apenas uma trajetória escolar interrompida. Trazem outras trajetórias sociais, de trabalho, de participação em movimentos sociais, em grupos culturais, religiosos. Trazem outras lógicas de organização dos tempos-espacos de aprender, de produzir, de viver, de sobreviver. A escola os recebe como se não trouxessem essas outras marcas, essas outras lógicas temporais. [...] A escola os recebe como retardatários de um tempo escolar que não tiveram, ou que interromperam. A lógica com que o sistema escolar os trata é a lógica do tempo que lhes falta. A lógica da falta. Faltou-lhes o tempo de infância-adolescência para completar a trajetória escolar obrigatória. São tratados como sujeitos a quem falta um tempo que já passou e que agora terão de recuperar. [...] O desafio é reconhecer que esses jovens e adultos são sujeitos de outros tempos, portadores de outras temporalidades. [...] A questão de fundo é se a escola de jovens e adultos se dispõe a ser um tempo de diálogo entre essas diversas lógicas temporais. Diálogo tenso, porque são lógicas de poder desiguais (Arroyo, 2004, p. 42-43).

Compreendi, a partir de Arroyo (2004), que a necessidade de uma pedagogia que reconhecesse e respeitasse os múltiplos tempos dos estudantes não era apenas uma intuição, mas uma exigência política para a construção de uma prática educativa que não se tornasse um espaço de desenraizamento.

O esgotamento de perspectivas profissionais na região de Campo Mourão (PR), após a conclusão da licenciatura em matemática, impulsionou minha decisão de

migrar para o estado de Santa Catarina. O cenário para um professor recém-formado mostrava-se desafiador, com oportunidades de trabalho escassas e pouca perspectiva de estabilidade. Nesse contexto de incertezas, minha então namorada e hoje esposa, também licenciada em matemática pela mesma instituição, vislumbrou um futuro mais promissor em sua cidade natal, no norte catarinense. Apoiado nessa visão, efetivei a mudança em 6 de junho de 2006, em busca de novos horizontes para nossa carreira docente.

A minha trajetória profissional foi delineada, desde o início, por uma dupla jornada que articulou os campos da educação e da tecnologia, despertando o interesse de pesquisa que culmina nesta dissertação. Essa inserção simultânea no mercado de trabalho catarinense materializou-se em duas frentes distintas: a primeira, como professor de matemática em um contrato temporário (ACT) para substituir um colega afastado; a segunda, de forma imprevista, como instrutor em uma escola de informática recém-inaugurada. Foi a vivência dessa dualidade, mantida até o início do ano letivo subsequente, que estabeleceu o ponto de partida para a reflexão sistemática sobre as intersecções entre a docência e a aplicação de tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem.

A consolidação da minha identidade docente iniciou-se com a inserção profissional em um duplo vínculo na educação básica pública. Após a graduação, a dedicação aos concursos públicos culminou na aprovação simultânea para as redes estadual de Santa Catarina e municipal de Massaranduba, ambas com carga horária de 20 horas semanais. A posse em ambos os cargos efetivos, em 2007, inaugurou um período de intensa atuação profissional que se estendeu até 15 de outubro de 2015. Essa experiência de oito anos, vivenciada nas duas redes de ensino, revelou-se, portanto, um período fundamental e rico em aprendizados para a minha constituição como professor.

A vivência cotidiana na escola pública, no entanto, revelou desafios complexos que se tornaram o estopim das inquietações desta pesquisa. Deparei-me com a realidade da desmotivação discente, com as acentuadas dificuldades de aprendizagem e com uma percepção generalizada da matemática como um componente desvinculado do cotidiano. Essa constatação gerou a necessidade de buscar metodologias de ensino alternativas, que pudessem tornar a aprendizagem mais relevante e engajadora, direcionando meu interesse para o potencial pedagógico das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Em retrospecto, a observação atenta das dificuldades dos estudantes e a busca por práticas que pudessem, de fato, fazer a diferença em suas trajetórias delinearam o problema de pesquisa que estrutura esta dissertação. A busca por alternativas, nascida do confronto com a realidade da sala de aula, materializa o que Clément Gauthier *et.al.* (1998) definem como a mobilização dos saberes experenciais, nos quais o professor, a partir de sua prática cotidiana, constrói um conhecimento próprio que se torna o alicerce de sua ação pedagógica.

Nesse período de intensa atuação em Massaranduba, a busca por qualificação e por novas ferramentas pedagógicas tornou-se uma constante. Em 2009, participei ativamente do programa GESTAR II – Matemática<sup>3</sup>, uma formação que mudou muito minha forma de pensar, me dando espaço para refletir sobre como gerenciar o aprendizado e as práticas de ensino. Paralelamente, minha curiosidade pelas potencialidades das mídias na educação me levou a participar do Programa de Formação Continuada Mídias na Educação, no qual componentes curriculares como ‘O Uso da Informática na Prática Pedagógica’ foram fundamentais para expandir meu repertório. Essa busca culminou na especialização em “Tecnologias no Ensino de Matemática”, onde aprendi a integrar recursos digitais ao planejamento de aulas e a analisar criticamente o papel das ferramentas tecnológicas. Esse conhecimento se mostrou fundamental para os desafios que enfrentei ao ingressar no Instituto Federal Catarinense.

A minha condição de professor negro e oriundo de família trabalhadora transcende o aspecto meramente biográfico, constituindo-se como um posicionamento político e pedagógico central em minha prática docente. Essa identidade, que se espelha na trajetória de muitos dos meus estudantes, fundamenta a rejeição a uma visão escolar que historicamente os define pela falta ou pela carência. Nesse sentido, a minha própria presença em sala de aula se afirma como um ato político, que me autoriza a reconhecer os discentes não por supostas ausências, mas pela potência de suas trajetórias de resistência.

Tal posicionamento dialoga diretamente com as reflexões de Arroyo (2006), que critica a tendência da instituição escolar em invalidar os saberes e as vivências dos estudantes. O autor adverte que a escola, ao ignorar a bagagem que os

---

<sup>3</sup> É um programa de formação continuada de professores de Matemática do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), criado pelo Ministério da Educação em 2004. A formação era semipresencial e buscava melhorar o ensino e a aprendizagem do componente curricular.

educandos trazem (suas marcas, linguagens e trajetórias de vida), tende a desqualificá-los, tratando-os como um obstáculo a ser superado. Para Arroyo (2006, p. 25), o verdadeiro desafio pedagógico é que:

Os educandos chegam à escola trazendo suas marcas, suas linguagens, seus saberes, seus tempos, seus corpos, suas identidades. Trazem suas trajetórias de vida, de trabalho, de lutas, de resistências. A escola, no entanto, tende a ignorar essa bagagem, a desqualificá-la, a tratá-la como um obstáculo a ser superado. Reconhecer esses outros sujeitos, com seus outros tempos e saberes, é o ponto de partida para uma outra pedagogia, que não os veja como carentes, mas como sujeitos plenos de humanidade.

O autor defende uma pedagogia que não se tornasse um espaço de desenraizamento. Arroyo, que nos adverte sobre o risco de uma pedagogia que ignora as múltiplas temporalidades que constituem esses sujeitos:

Os jovens e adultos que voltam à escola não são apenas definidos por uma trajetória escolar interrompida. São marcados por outras trajetórias, outros tempos, outros ritmos, outros valores, outras lógicas de sociabilidade, de trabalho, de cultura, de participação. A escola, ao recebê-los, tende a enquadrá-los na lógica do tempo escolar que lhes faltou, vendo-os como retardatários. O desafio é reconhecê-los como sujeitos de outros tempos, portadores de outras temporalidades, e construir uma pedagogia que dialogue com essas trajetórias, em vez de negá-las (Arroyo, 2004, p. 45).

A advertência do autor, portanto, reforça que o reconhecimento desses “outros sujeitos” não é apenas um gesto de acolhimento, mas o fundamento epistemológico para uma prática pedagógica transformadora, que os enxerga como protagonistas de suas próprias histórias. Essa dupla lente teórica, o reconhecimento do sujeito a partir de suas trajetórias (Arroyo, 2005) e a crítica à lógica compensatória (Freire, 2005; Brasil, 2007), será mobilizada no capítulo de análise para interpretar os dilemas e as escolhas que marcaram minha prática docente, especialmente com relação ao respeito (ou desrespeito) às temporalidades dos estudantes-trabalhadores. Contudo, para dialogar efetivamente com esses sujeitos, é preciso um referencial pedagógico que transforme o reconhecimento em ação. É nesse ponto que o pensamento de Paulo Freire (2005) se torna o instrumental indispensável para a análise da relação pedagógica.

A superação do modelo de “educação bancária”, conforme criticado por Freire

(2005), fundamenta-se no reconhecimento das trajetórias discentes como potentes e não como carentes. Essa premissa estabelece as condições materiais para o diálogo e transforma a própria cultura do educador, quando formada em desafios sociais análogos, em uma ponte para a construção de uma pedagogia transformadora. Nesse sentido, a prática educativa deve partir da realidade concreta dos educandos, problematizando-a em um ato de conhecimento compartilhado, como elucida o próprio Freire (2005) em sua crítica à “educação bancária”:

Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. [...] Em contrapartida, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um ato permanente de desvelamento da realidade. [...] O ponto de partida do processo está nos homens mesmos. Mas, como os homens são seres em situação, o ponto de partida está nos homens em seu ‘aqui’ e “agora”, que constituem a situação em que se encontram imersos (Freire, 2005, p. 80-82).

Portanto, ao ancorar o processo pedagógico na leitura de mundo dos sujeitos, o educador não somente rejeita um modelo transmissivo, mas engaja-seativamente com os estudantes na cocriação de um conhecimento que desvela e transforma a realidade.

Dessa forma, minha identidade não é apenas um ponto de partida, mas a própria ferramenta que me permite praticar uma docência que busca, a um só tempo, reconhecer o sujeito em sua plenitude e instrumentalizá-lo para a transformação de seu mundo.

Meu ingresso no Instituto Federal Catarinense (IFC), em 15 de outubro de 2015, marcou o ponto de inflexão desta pesquisa e a minha inserção definitiva no campo da Educação Profissional e Tecnológica. Fui lotado no campus da cidade de Blumenau, Santa Catarina, onde encontrei a realidade complexa e potente da EJA-EPT, materializada no “Curso de Formação Inicial e Continuada Integrada ao Ensino Médio com Qualificação Profissional em Eletricista Industrial”. O curso, regido pelo Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (ANEXO B), destina-se a jovens e adultos com 18 anos ou mais que não finalizaram o ensino médio na idade regular, tendo como objetivo central promover a inclusão social por meio de uma formação integral, crítica e cidadã. Foi nesse cenário institucional e pedagógico específico que as inquietações desta pesquisa ganharam forma.

Meu encontro com o *Curso de Formação Inicial e Continuada Integrada ao*

*Ensino Médio com Qualificação Profissional em Eletricista Industrial* marcou o ponto de inflexão desta pesquisa. Ali, a realidade dos estudantes da EJA-EPT se apresentou com toda a sua complexidade e potência. Não eram somente jovens, mas adultos, trabalhadores, com corpos cansados pela jornada diária, mentes repletas de saberes da vida e trajetórias escolares marcadas por interrupções. Eram eletricistas, pedreiros, mães, pais, donas de casa, sujeitos cuja compreensão exigia um referencial teórico que os reconhecesse não pela falta, mas pela riqueza de suas experiências.

A fundamentação teórica desta pesquisa assenta-se, portanto, na articulação crítica de referenciais que permitem superar a visão escolar que define os sujeitos da EJA-EPT pela carência. A base epistemológica parte do reconhecimento dos “saberes de experiência feitos”, conceito de Freire (1996, p.32) que se revela central. Para o autor, ignorar o vasto repertório de conhecimentos que os estudantes constroem na vida e no trabalho é um ato de violência simbólica que inviabiliza o diálogo. Ele nos questiona diretamente sobre as consequências dessa negligência:

Por que não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas experiências dos dominados? A de que sua palavra não tem valor, não é ‘séria’ (Freire, 1996, p. 32).

Essa premissa freiriana é o alicerce para uma pedagogia que se constrói a partir do sujeito da EJA-EPT. Reconhecer os “saberes de experiência feitos” significa validar as competências desenvolvidas no trabalho, as estratégias de sobrevivência, as lógicas comunitárias e as narrativas de vida como conhecimento legítimo, superando a visão que os define pela carência.

Para o professor, isso implica um movimento de escuta ativa que busca conectar os conteúdos formais da matemática, por exemplo, às práticas de cálculo, medição e resolução de problemas que o estudante-trabalhador já domina em seu cotidiano. É a partir dessa ponte entre o saber escolar e o saber do mundo que o conhecimento se torna significativo e a educação, de fato, emancipatória.

Essa crítica freiriana é aprofundada pela análise de Arroyo (2004), que desafia a lógica escolar que enquadra os estudantes como “atrasados”. O autor argumenta que o verdadeiro desafio pedagógico é reconhecê-los como sujeitos constituídos por múltiplas trajetórias e temporalidades, construindo uma pedagogia que dialogue com

essas vivências em vez de negá-las.

A apropriação articulada desses referenciais, portanto, reconfigurou minha prática pedagógica e constitui o ponto de partida para a presente investigação. A partir dessa articulação, comprehendi que minha atuação docente precisava, necessariamente, dialogar com uma dupla realidade: de um lado, os “saberes de experiência feitos” (op. cit., p.32) que cada estudante trazia consigo, de outro, as “trajetórias e tempos” (Arroyo, 2004) que definiam suas condições materiais de vida e de aprendizagem. Superar a visão de que eram estudantes em “atraso” e reconhecê-los como sujeitos de direitos, com saberes e temporalidades próprias, deixou de ser uma opção para se tornar o princípio fundamental que passou a orientar todas as minhas escolhas pedagógicas.

Isso se materializa, por exemplo, quando um estudante do curso de Eletricista Industrial, ao se deparar com um problema de cálculo de resistência em um circuito, mobiliza um saber prático adquirido em anos de trabalho para diagnosticar uma falha, mesmo antes de dominar a fórmula matemática. Reconhecer esse “saber de experiência feito” não significa ignorar o saber científico, mas partir dele para construir a ponte com o conhecimento formal, tornando a aprendizagem significativa e respeitando a trajetória do sujeito. Essa jornada pessoal e profissional, marcada por tais tensões, culmina, assim, na necessidade de formalizar o problema, os objetivos e a justificativa que estruturam este trabalho, os quais apresento a seguir.

Foi nesse cenário institucional e pedagógico, caracterizado por um curso com estrutura híbrida que prevê 30% na modalidade presencial e 70% em atividades a distância, que minhas inquietações sobre a desigualdade educacional ganharam materialidade. Lecionar matemática para jovens e adultos trabalhadores com o uso da plataforma MOODLE revelou-se, então, um desafio de natureza pedagógica e política.

A estrutura do componente curricular de Matemática, conforme previsto no PPC (ANEXO B), materializava essa hibridez de forma específica: a maior parte da carga horária era destinada a atividades assíncronas na plataforma MOODLE, enquanto um número limitado de encontros presenciais (somente três ao longo do semestre, no caso da Matemática) era agendado. Esses momentos síncronos, inicialmente concebidos como oportunidades para aprofundamento e tira-dúvidas, tornaram-se, como revelarei nesta análise, o epicentro da crise e, posteriormente, da reinvenção da minha práxis. Foi precisamente na tensão entre a autonomia exigida pelo ambiente

virtual e a necessidade de diálogo manifestada nos encontros presenciais que os limites da minha “ilusão da transposição” se tornaram evidentes.

As inquietações sobre a desigualdade educacional materializaram-se ao lecionar matemática para jovens e adultos trabalhadores com o uso da plataforma MOODLE, revelando um desafio de natureza pedagógica e política. A percepção de que a ferramenta, sem uma mediação crítica, poderia converter-se em um dispositivo para a mera transposição de conteúdo e replicação de uma lógica transmissiva estabeleceu a tensão central desta pesquisa.

Essa prática de utilizar ambientes virtuais não para promover a interação e a construção conjunta do conhecimento, mas como meros repositórios para o depósito de conteúdos, ecoa diretamente o que Freire (2005) denuncia como educação bancária. Essa contradição se tornou explícita no descompasso entre o discurso prescrito e a realidade concreta: de um lado, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (ANEXO B), que preconiza o uso de tecnologias para promover autonomia e interação; de outro, uma prática docente que, ao ignorar o acesso precário dos estudantes, transformava a plataforma em uma barreira, e não em uma ponte para o conhecimento.

Essa barreira materializa, no plano digital, a exclusão estrutural que políticas como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) buscaram combater no âmbito curricular, tornando o planejamento de qualquer atividade online um ato político. A dimensão nacional desse desafio é corroborada pelos dados da pesquisa TIC Domicílios 2025 (Cetic, 2025), que apontam o celular como dispositivo exclusivo de acesso à rede para a vasta maioria dos usuários das classes D e E (83,5%). Nesse contexto, a crítica à neutralidade da tecnologia, fundamentada por autores como Álvaro Vieira Pinto (2005) e Walter Antônio Bazzo (1998), torna-se fundamental.

Segundo essa perspectiva, a tecnologia não é um artefato neutro, e sua mera inserção no ambiente educacional não garante, por si só, uma transformação pedagógica. Pelo contrário, sem uma mediação crítica, ela pode ser utilizada para reforçar modelos tradicionais de ensino. A inclusão digital, portanto, transcende o mero acesso a equipamentos, exigindo uma reconfiguração das práticas pedagógicas para um uso crítico e reflexivo da tecnologia. A análise dessa relação pedagógica na EJA-EPT revela-se, portanto, indispensável para compreender as dinâmicas de

acesso ao conhecimento, tornando a autoetnografia o método mais rigoroso para investigar as interações concretas que emergem desse cenário, conectando a prática vivida à análise estrutural.

Diante disso, a presente investigação responderá à seguinte questão de pesquisa: como identificar, por meio do processo autoetnográfico, o reconhecimento, os desafios e as possibilidades que emergem da relação entre professor e estudante no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (MOODLE), no contexto da EJA-EPT, e que impactam o acesso ao conhecimento? Parto da premissa de que a superação do modelo de educação bancária versão digital não reside na ferramenta tecnológica em si, mas na práxis docente que, ao se apropriar criticamente dela, constrói uma mediação intencional, dialógica e situada na realidade dos estudantes. A plataforma MOODLE, nesse contexto, opera como um espelho que amplifica a prática pedagógica: sem uma mediação crítica, converte-se em dispositivo de exclusão; com uma mediação intencional, pode se tornar um ambiente para a construção de uma prática emancipatória.

Para responder à questão de pesquisa, meu objetivo geral nesta investigação é analisar, por meio da autoetnografia, os desafios e as possibilidades da mediação pedagógica com a plataforma MOODLE junto a estudantes da EJA-EPT, com vistas à produção de um recurso para a formação docente. Para alcançar tal propósito, o percurso foi desdobrado nos seguintes objetivos específicos: a) construir e analisar a autoetnografia da prática docente no curso, com foco no uso pedagógico do MOODLE, nas interações mediadas e nos desafios de acesso e letramento digital; b) analisar criticamente a relação entre a prática vivida, narrada na autoetnografia, e o discurso prescrito nos documentos institucionais (Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), PPC, Planos de Ensino); c) sistematizar os aprendizados da jornada autoetnográfica em princípios e estratégias para um uso pedagógico e crítico do MOODLE na EJA-EPT, que fundamentem a criação do Produto Educacional; d) desenvolver e realizar a aplicação do Produto Educacional “Do Quadro ao Clique: Uma Oralitura Reflexiva em Multimídias Acessíveis”, como materialização da práxis investigativa e contribuição ao contexto profissional; e) socializar os achados da pesquisa e os princípios da prática reinventada por meio do Produto Educacional, contribuindo para a formação continuada de professores da área e para o debate qualificado sobre o uso de tecnologias na EJA-EPT.

O Produto Educacional, portanto, não é um resultado acessório, mas a

materialização do ciclo completo da práxis que fundamenta esta investigação, convertendo a análise em intervenção e cumprindo a missão central do mestrado profissional.

A relevância desta investigação fundamenta-se em uma tripla dimensão — social, acadêmica e profissional, que se alinha diretamente à missão dos Mestrados Profissionais. No plano social, o estudo enfrenta um problema concreto: a exclusão digital como barreira ao acesso e à permanência na EJA-EPT. Academicamente, a pesquisa mobiliza a autoetnografia para converter a experiência docente em análise sistemática e rigorosa. Sua dimensão profissional, por sua vez, materializa-se na proposição de uma intervenção direta na realidade investigada: o Produto Educacional “Do Quadro ao Clique: Uma Oralitura Reflexiva em Multimídias Acessíveis”. O trabalho atende, assim, à vocação do mestrado profissional de gerar conhecimento aplicável, conforme as diretrizes que regem esta modalidade de pós-graduação (Brasil, 2019), alinhando-se integralmente à linha de “Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica” do ProfEPT e à sua vocação de gerar conhecimento aplicável a partir da práxis.

Ressalto que a dissertação e o Produto Educacional constituem as duas faces indissociáveis deste Trabalho de Conclusão de Curso. Enquanto este texto acadêmico documenta o percurso investigativo, a fundamentação teórico-metodológica e a análise reflexiva, o Produto Educacional “Do Quadro ao Clique” representa a materialização dos achados em uma proposta de intervenção aplicável, característica fundamental dos trabalhos de conclusão nos mestrados profissionais.

O Produto Educacional não é, portanto, um apêndice do trabalho, mas a síntese da própria pesquisa, concebido em um formato inovador de oralitura para operar de forma autônoma e gerar impacto direto na formação de outros educadores. A criação deste recurso docente materializa, assim, o ciclo completo da práxis que fundamenta esta investigação e cumpre a missão central do mestrado profissional.

A presente dissertação vincula-se diretamente às diretrizes de pesquisa do ProfEPT, alinhando-se integralmente à Linha de Pesquisa 1: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica, pois se dedica a investigar os fundamentos e as estratégias de práticas educativas mediadas por tecnologia no contexto da EPT.

Adicionalmente, o projeto insere-se no Macroprojeto 1, Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT. Esse alinhamento torna-se concreto na medida em que a investigação, centrada

na análise da prática, resulta na proposição de um recurso didático, o Produto Educacional. Dessa forma, o trabalho estabelece as bases para o aprofundamento teórico que se segue.

Para responder à questão de pesquisa e alcançar os objetivos propostos, uma abordagem metodológica que valorize a experiência docente e permita uma análise crítica e situada torna-se indispensável. O capítulo a seguir, portanto, dedica-se a detalhar os caminhos da autoetnografia, justificando-a como a escolha mais coerente e rigorosa para a condução desta investigação.

## 2 OS CAMINHOS DA PESQUISA: A AUTOETNOGRAFIA COMO MÉTODO E POSTURA

Neste trabalho, adoto a distinção conceitual na qual a vivência se refere ao acontecimento bruto, à experiência imediata, enquanto a experiência representa o processo de reflexão e significação sobre essa vivência, transformando-a em aprendizado. A autoetnografia, portanto, é o método que opera essa transição da vivência para a experiência analisada. A investigação de uma prática docente intrinsecamente ligada à subjetividade do pesquisador exige uma abordagem metodológica que legitime a experiência como fonte de dados, posicionando a autoetnografia como a escolha mais rigorosa e coerente para analisar as interações no contexto da EJA-EPT.

A decisão de posicionar o percurso metodológico antes da fundamentação teórica é um ato deliberado que reflete a centralidade do método na pesquisa autoetnográfica. Uma vez que a própria experiência do pesquisador se converte no corpus central da investigação, torna-se imperativo, em primeiro lugar, esclarecer os procedimentos que garantem o rigor e a validade da transição da vivência para a experiência analisada. Antes de apresentar as lentes teóricas que iluminarão a prática, é preciso apresentar ao leitor o arcabouço metodológico que legitima essa mesma prática como fonte de conhecimento científico.

Os métodos de pesquisa que pressupõem um distanciamento do pesquisador, como se ele fosse um observador neutro, mostraram-se inadequados para a complexidade do meu trabalho, pois a investigação demandava uma abordagem que abraçasse a subjetividade não como um viés a ser controlado, mas como a própria fonte de onde o conhecimento é gerado. Dessa forma, este capítulo detalha os fundamentos que sustentam o percurso investigativo, justifica a opção pela pesquisa qualitativa e estabelece o arcabouço da autoetnografia como o método e a postura que conferem rigor a esta investigação.

### 2.1 A ESCOLHA PELA VOZ SITUADA: AUTOETNOGRAFIA E PESQUISA QUALITATIVA

A presente investigação insere-se no campo da pesquisa qualitativa, pois seu objetivo central é a compreensão em profundidade de um fenômeno social a partir da

perspectiva dos sujeitos envolvidos. Meu interesse não residia em quantificar o acesso ou a participação, mas em compreender os significados que os estudantes e eu atribuíamos às nossas experiências com o MOODLE, como o silêncio nos fóruns ou a dificuldade de acesso. A pesquisa qualitativa, portanto, impôs-se como a única abordagem coerente com esse objetivo. A aplicação dos preceitos da pesquisa qualitativa, conforme sistematizados por Lüdke e André (1986), materializa-se nesta investigação de forma particular e aprofundada. O ambiente natural como fonte de dados (Lüdke; André, 1986) é, aqui, a minha própria sala de aula virtual e presencial, o lócus onde as interações ocorreram.

O pesquisador, como principal instrumento (Lüdke; André, 1986), é uma premissa levada ao extremo na autoetnografia, onde a subjetividade e a capacidade reflexiva do “eu” são, deliberadamente, o próprio campo de geração de conhecimento. A análise segue um processo indutivo, pois as categorias que estruturam o Capítulo 4 não foram pré-definidas, mas emergiram da reflexão sobre a prática, a partir dos “episódios críticos” que desestabilizaram minhas percepções. Por fim, o significado que as pessoas dão às coisas (Lüdke; André, 1986) é o foco central, materializado na busca por compreender não somente o que aconteceu, mas o que o “silêncio digital” ou o “pedido de desculpas” significavam para mim e para os estudantes envolvidos.

[...] Os dados coletados são predominantemente descritivos; [...] a preocupação com o processo é maior do que com o produto; [...] o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; [...] a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo (Lüdke; André, 1986, p. 12-14).

Ao assumir minha própria prática como o ambiente natural da investigação e a mim mesmo como o principal instrumento, esta pesquisa se alinha, portanto, aos preceitos da abordagem qualitativa. A inspiração metodológica inicial partiu do potente conceito de “escrevivência”, cunhado por Maria da Conceição Evaristo (2007), que valoriza a escrita de si como um ato político de inscrição de sujeitos historicamente silenciados. A escrevivência ofereceu a legitimidade para a minha voz. Contudo, o avanço da investigação demandou um arcabouço que fosse além da expressão, permitindo também sua análise sistemática e a geração de conhecimento aplicável, exigência central do Mestrado Profissional. Foi nesse ponto que a autoetnografia emergiu como a abordagem que melhor responde a essa demanda.

Enquanto a escrevivência, nos termos de Evaristo (2007), legitima o ato de

inscrever a vida no texto, a autoetnografia oferece as ferramentas metodológicas para transformar essa narrativa pessoal em uma investigação sociocultural estruturada. Essa escolha foi fundamental para atender à dupla exigência do ProfEPT: a produção de uma análise acadêmica rigorosa, materializada na dissertação, e de uma intervenção qualificada na prática, concretizada no Produto Educacional.

Ademais, a pertinência da autoetnografia se aprofunda ao considerarmos as especificidades do campo investigado: a Educação de Jovens e Adultos. Os sujeitos da EJA, conforme adverte Arroyo (2004, p.33), são portadores de “imagens quebradas”, marcados por trajetórias de vida e de trabalho que tensionam a temporalidade linear da escola. São detentores de “saberes de experiência feitos” (Freire, 1996, p.32) que uma abordagem puramente externa poderia facilmente ignorar ou subestimar.

Nesse sentido, a escolha pela autoetnografia representa uma decisão ético-epistemológica de alinhar o método de pesquisa à própria pedagogia que se defende para a EJA. Ao invés de adotar uma postura de distanciamento que poderia reproduzir a lógica de silenciamento historicamente imposta a esses estudantes, a autoetnografia valoriza a experiência situada como fonte legítima de conhecimento. Portanto, a jornada reflexiva do pesquisador sobre sua própria prática torna-se um caminho metodológico coerente para compreender um universo pedagógico que demanda, acima de tudo, escuta, reconhecimento e diálogo.

Diferentemente de uma autobiografia, cujo foco recai sobre a história de vida do autor, a autoetnografia utiliza a vivência do pesquisador como ponto de partida para investigar um fenômeno social mais amplo. Trata-se de um método que posiciona o pesquisador como o próprio campo de investigação, exigindo um movimento contínuo de reflexividade que conecta o ‘eu’ ao ‘nós’, o biográfico ao cultural.

Essa abordagem, que encontra crescente ressonância no campo da Educação no Brasil, é um percurso que articula o pessoal ao cultural, o evocativo ao analítico, buscando tornar a experiência vivida comprehensível e significativa para outros. Conforme Silvio Matheus Alves Santos (2017) discute, a autoetnografia é uma modalidade de pesquisa e de escrita qualitativa que tem como proposta descrever e analisar sistematicamente a experiência pessoal (auto) com o objetivo de compreender a experiência cultural (etno). Essa metodologia trata a subjetividade como um recurso para a compreensão e a interpretação (grafia) da pesquisa, reconhecendo o consentimento como um compromisso ético fundamental com os

participantes.

A escolha por esta abordagem, portanto, dialoga diretamente com a inspiração da escrevivência. Ao adotar a autoetnografia, posicione-me não como um observador neutro, mas como o sujeito-pesquisador cuja prática e cultura profissional são o próprio campo de investigação, em um movimento que une a dimensão pessoal à análise cultural. Essa escolha metodológica, por sua vez, molda o próprio estilo de escrita deste trabalho, que busca um equilíbrio entre o rigor analítico exigido pela academia e a clareza narrativa necessária para dar conta da experiência vivida, em um tom que se pretende, a um só tempo, formal e engajado.

Optei por uma estrutura para esta dissertação que se desdobra em capítulos que articulam progressivamente a teoria, o método e a análise da prática. Foi uma escolha deliberada para refletir a própria natureza da tessitura autoetnográfica. Embora a banca de qualificação tenha sugerido uma organização distinta, com a apresentação sequencial da teoria, da análise documental e, por fim, da narrativa, optei por uma estrutura que mobiliza os referenciais teóricos e os documentos como lentes para a interpretação da prática no próprio ato da escrita analítica (Capítulo 4). Essa escolha se justifica por entender que, na autoetnografia, a teoria não precede a prática estancamente, mas ilumina a reflexão sobre ela em um movimento dialético e contínuo.

Minha escolha pela autoetnografia representa, neste trabalho, uma deliberação de natureza ética e política, e não meramente técnica. Essa abordagem se impôs como o caminho mais coerente para a investigação, uma vez que a minha própria constituição como sujeito é central para a análise. Conforme detalhado anteriormente, sou um homem negro, fruto da miscigenação brasileira, e minha trajetória, marcada pela intersecção entre classe e raça, espelha a de muitos estudantes da EJA-EPT. Nesse contexto, a subjetividade do pesquisador não é tratada como um ‘viés’ a ser controlado, mas sim como o principal dispositivo analítico para a compreensão dos fenômenos investigados, tornando a escolha autoetnográfica um imperativo de honestidade intelectual.

Tal perspectiva metodológica encontra ressonância direta nos estudos sobre a construção da identidade profissional docente. Alinhado ao que defende Nóvoa (1992), comprehende-se que a identidade do professor não é um dado pré-existente, mas um processo contínuo que se edifica na intersecção entre o percurso pessoal e a prática profissional. Dessa forma, a autoetnografia materializa o que Freire (1996)

define como um momento fundamental da prática educativa: a reflexão crítica sobre a própria prática. Ao permitir ‘dizer e contar’ à docência na EPT a partir da experiência vivida, o método viabiliza o movimento de pensar criticamente a ação passada para aprimorar a ação futura, articulando teoria e prática de modo indissociável.

A escolha pela autoetnografia como abordagem metodológica fundamenta-se em minha trajetória profissional e na relação particular que estabeleci com a plataforma MOODLE. Inicialmente, minha atuação no Instituto Federal ocorreu como suporte técnico no Núcleo de Educação a Distância (NEaD), uma função estritamente instrumental que consistia em inserir materiais de outros professores, organizar salas virtuais e garantir o funcionamento técnico do ambiente. Essa posição, contudo, conferiu-me uma visão privilegiada dos bastidores, permitindo-me observar de forma distanciada o descompasso entre o potencial inovador da tecnologia e sua aplicação prática como um mero ‘repositório de PDFs’. Nesse contexto, o que se materializava no ambiente virtual era uma transposição da lógica de ‘depósito’ de conteúdos, criticada por Freire (2005) em sua análise da educação bancária, revelando um uso subaproveitado da ferramenta.

Posteriormente, a transição para a docência no curso de EJA-EPT marcou uma mudança fundamental de perspectiva, impulsionando a pertinência da análise autoetnográfica. Ao cruzar a fronteira do suporte técnico para a prática pedagógica, passei a vivenciar diretamente as angústias e os desafios que antes somente observava de maneira externa. Essa experiência dupla, que articula o olhar técnico sobre a estrutura da plataforma com o engajamento pedagógico direto, consolidou um ponto de vista singular sobre o fenômeno. Portanto, a autoetnografia emergiu como a abordagem mais coerente e rigorosa para realizar uma análise interna e aprofundada dessa vivência, explorando as tensões e os significados construídos a partir dessa dupla inserção profissional.

Ao adotar a autoetnografia, assumi a primeira pessoa do singular e abandonei a impessoalidade que frequentemente mascara a insegurança, uma resposta direta à provocação da banca de qualificação. Foi um ato de reconhecer a subjetividade não como um viés a ser evitado, mas como o próprio lugar de onde o conhecimento é produzido. É um caminho metodológico que dialoga com as concepções de Freire (2005), que parte da leitura de mundo do sujeito para então construir o conhecimento. É a partir dessa compreensão da autoetnografia como um ato ético e político que se torna possível detalhar, de forma transparente, o percurso de construção e análise

dos dados que sustentam esta investigação.

Não construí os dados nesta pesquisa como um ato de coleta externa, mas a partir de um processo sistemático e cíclico de produção, rememoração e análise, em que me positionei, simultaneamente, como o principal instrumento e o campo da investigação, conforme preconiza a pesquisa qualitativa (Lüdke; André, 1986). Este percurso foi estruturado em dois movimentos interdependentes e complementares: a construção dos dados narrativos, a partir da rememoração e da análise documental, e o processo de análise que tece a narrativa com a teoria.

A autoetnografia parte da memória, mas a pesquisa acadêmica não pode se contentar com a lembrança espontânea. A transição da vivência para a experiência analisada exige um processo deliberado e sistemático de rememoração. Esta seção detalha como este estudo transitou da lembrança para a construção de uma narrativa analítica, em um percurso que busca a verossimilhança da experiência, e não a exatidão factual de um relatório.

### 2.1.1 Os artefatos-gatilho como âncoras da memória

A rememoração não ocorreu no vácuo, mas foi estimulada por um conjunto de ‘artefatos-gatilho’, que constituem o arquivo pessoal e profissional do pesquisador. Conforme defende Antônio Sampaio da Nóbrega (1992), a formação docente se dá na intersecção entre a vida pessoal e a carreira, tornando os registros da prática profissional um potente material para a reflexão. Neste estudo, os principais artefatos mobilizados foram: a reanálise de planos de ensino e diários de classe de semestres anteriores; o reexame de trocas de e-mails e mensagens com a coordenação e com estudantes; e, crucialmente, a escuta repetida e analítica do áudio de 58 segundos enviado pelo discente, que funcionou como o principal catalisador da crise e da reflexão.

### 2.1.2 O Processo de Escrita como Práxis Reflexiva

A escrita da narrativa não foi um processo linear, mas um movimento dialético de idas e vindas, em um ciclo que espelha a espiral da pesquisa-ação (Barbier, 1985). A primeira versão da narrativa era mais descritiva, um fluxo de consciência que buscava registrar a vivência em sua forma mais bruta. As versões subsequentes foram fruto de um processo de releitura e estranhamento, no qual a teoria era mobilizada

para interrogar a prática narrada. Este movimento de ação (escrever) e reflexão (analisar o escrito à luz da teoria) materializa a práxis freiriana (Freire, 1996) como o próprio método de construção do dado, transformando a escrita em um ato de pesquisa.

### 2.1.3 Lidando com as lacunas da memória

A honestidade intelectual, pilar da autoetnografia, exige o reconhecimento de que a memória não é um registro perfeito, mas um ato de reconstrução contínua. Conforme nos alerta a teoria social sobre o tema Myrian Sepúlveda dos (Santos, 2003), a memória é seletiva e influenciada pelo presente. As lacunas e as incertezas, portanto, não foram tratadas como falhas metodológicas, mas como parte integrante do fenômeno investigado. Onde a lembrança de um diálogo era incerta, o foco da análise deslocou-se da literalidade do que foi dito para a reflexão sobre o significado e o impacto daquela interação em minha prática. A busca, portanto, não foi pela verdade factual de cada detalhe, mas pela fidelidade à experiência vivida e aos significados que dela emergiram.

A análise dos dados nesta pesquisa não foi um momento estanque, posterior à escrita, mas um processo cíclico e reflexivo de tessitura, no qual a narrativa pessoal, os documentos institucionais e o arcabouço teórico foram entrelaçados para produzir a compreensão do fenômeno. Seguindo uma lógica indutiva, conforme preconiza a pesquisa qualitativa (Lüdke; André, 1986), as categorias analíticas não foram pré-definidas, mas emergiram da própria reflexão sobre a prática. Este procedimento garantiu a conversão da experiência vivida em análise sociocultural rigorosa, permitindo que a subjetividade do pesquisador se tornasse a principal ferramenta para desvelar as conexões entre a micro-história de uma sala de aula e as macroestruturas que regem a educação.

É imperativo, contudo, estabelecer uma distinção temporal fundamental para a compreensão desta tessitura analítica. A narrativa que se segue no Capítulo 4, embora relate eventos ocorridos durante minha prática docente, é analisada e interpretada retrospectivamente, a partir do arcabouço teórico-metodológico consolidado nesta pesquisa de mestrado. A clareza conceitual para nomear os fenômenos, como ‘inclusão excludente’ ou ‘cultura do silêncio’, não estava presente no momento da vivência, mas foi construída precisamente através do ciclo de práxis

que esta investigação representa: a ação (prática docente), a reflexão (escrita autoetnográfica) e a teorização (diálogo com a literatura). Portanto, a análise não busca reconstruir o que eu pensava na época, mas sim o que a experiência, quando iluminada pela teoria, me permitiu compreender. Este movimento de ressignificação do passado é o próprio motor da pesquisa autoetnográfica.

O procedimento analítico ocorreu em três movimentos interdependentes e complementares, que garantiram a conversão da experiência vivida em análise rigorosa. Primeiro Movimento - ‘Codificação Temática a partir de ‘Episódios Críticos’: a narrativa autoetnográfica, construída a partir da rememoração, foi sistematicamente relida para a identificação de “episódios críticos”. Estes não são meros acontecimentos, mas eventos que desestabilizaram minhas percepções pedagógicas e catalisaram a reflexão, como o “silêncio digital” nos fóruns ou o recebimento do áudio do estudante sobre o consumo de dados. Cada episódio crítico funcionou como um núcleo de significado, a partir do qual foram geradas as categorias temáticas iniciais (ex: ‘barreiras de acesso’, ‘cultura do silêncio no ambiente virtual’, ‘reinvenção da práxis’).

Segundo Movimento - Interpretação Teórica e Conexão Sociocultural: este movimento consistiu em transcender o relato pessoal, conectando a experiência individual a fenômenos sociais e pedagógicos mais amplos. Cada categoria temática foi então analisada à luz dos referenciais teóricos apresentados no Capítulo 3. A categoria ‘barreiras de acesso’, por exemplo, foi interpretada por meio do conceito de “inclusão excludente” de Kuenzer (2005), enquanto o “silêncio digital” foi analisado a partir da “cultura do silêncio” de Freire (2005). Este passo foi fundamental para transformar a narrativa do ‘eu’ em uma análise do ‘nós’, situando a vivência particular em um debate acadêmico e político mais vasto.

Terceiro Movimento - Análise de Tensão entre o Vivido e o Prescrito: finalmente, a interpretação da prática foi constantemente tensionada com a análise dos documentos oficiais (PPC, PDI). Este movimento de confrontação permitiu evidenciar as lacunas, as contradições e as dissonâncias entre o discurso institucional (o prescrito) e a realidade concreta da sala de aula (o vivido). Ao comparar, por exemplo, a promessa de inclusão do PPC com a exclusão material provocada por um arquivo PDF, a análise ganhou uma dimensão crítica sobre as condições de efetivação das políticas educacionais.

Para ilustrar de forma didática como esta triangulação analítica opera na

prática, o quadro a seguir demonstra a aplicação do processo ao episódio crítico central desta dissertação:

Quadro 1 – Exemplo da Tessitura Analítica Aplicada a um Episódio Crítico

Episódio Crítico	Codificação Temática Inicial	Lente Teórica Mobilizada (Autor/Conceito)	Análise Resultante (Síntese da Interpretação)
Recebimento do áudio do estudante sobre o consumo de dados ao tentar baixar um arquivo PDF.	“Barreira de acesso”; “Frustração do estudante”; “Culpa internalizada”; “Exclusão digital”.	Kuenzer (2005) – “Exclusão includente”; Freire (2005) – “Cultura do silêncio”.	O episódio materializa o conceito de “exclusão includente”, pois o acesso formal ao AVEA não garante a permanência ou o êxito, tornando-se uma barreira material. O pedido de desculpas do estudante é um sintoma da “cultura do silêncio”, na qual o sujeito oprimido assume a responsabilidade por uma falha que é, na verdade, estrutural e pedagógica.

Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

Esta tessitura entre o vivido, o prescrito e o teorizado é o que confere rigor à análise autoetnográfica. Ela garante que a subjetividade do pesquisador, longe de ser um viés, se torne a principal ferramenta para desvelar as conexões entre a micro-história de uma sala de aula e as macroestruturas que regem a educação e o trabalho em nossa sociedade. Adicionalmente, a etapa de Aplicação do Produto Educacional, detalhada no Capítulo 5, constitui um procedimento metodológico de avaliação por professores da área que garante o rigor da intervenção proposta, completando, assim, o ciclo da práxis investigativa.

A articulação retrospectiva do percurso investigativo com modelos sistemáticos de desenvolvimento de Produtos Educacionais constitui um procedimento metodológico adotado para conferir uma camada adicional de rigor e legitimidade ao processo. Essa análise evidencia que a autoetnografia, enquanto

método, não opera no vácuo, podendo ser compreendida e validada por meio de uma estrutura formal, fortalecendo sua pertinência no campo da Educação Profissional e Tecnológica.

Nesse sentido, a trajetória de criação do Produto Educacional “Do Quadro ao Clique” pode ser compreendida como um ciclo de práxis que espelha a espiral da pesquisa-ação (Barbier, 1985), um referencial consolidado para a articulação entre teoria e prática. As fases da investigação alinharam-se a um percurso estruturado: a Pré-concepção equivale à inquietação docente que originou o estudo; a Base da Pesquisa materializa-se na revisão teórica que fundamentou a análise; a Prototipagem manifesta-se na criação inicial dos áudios e fóruns como resposta à crise pedagógica; e a Aplicação e Avaliação corresponde à implementação e observação dos resultados dessa nova prática. A fase de Revisão e Reformulação, por sua vez, representa o refinamento que, a partir da reflexão sobre o protótipo, conduziu ao Produto Final.

Portanto, a demonstração desse alinhamento não é um mero exercício de justaposição. Ela cumpre a função metodológica de provar que o ciclo da práxis, embora nascido da experiência subjetiva, não é um processo aleatório, mas pode ser compreendido como um percurso estruturado de *design* e desenvolvimento. Essa conexão confere uma camada adicional de validade e robustez à abordagem autoetnográfica, legitimando-a como um método rigoroso para a geração de Produtos Educacionais no contexto do ProfEPT.

A natureza intrinsecamente pessoal da autoetnografia impõe uma responsabilidade ética de elevada ordem, que transcende a mera aplicação de protocolos formais. A ética, neste tipo de investigação, não é um capítulo à parte, mas uma postura de vigilância epistemológica e de reflexividade contínua que permeia todas as etapas do trabalho. O compromisso fundamental desta pesquisa foi a condução em estrita conformidade com os princípios da pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, mas, para além disso, foi necessário enfrentar de forma explícita os dilemas que emergem quando o ‘eu’ se torna o campo e a voz da investigação.

A autoetnografia, ao posicionar o pesquisador como o narrador central, instaura um dilema ético fundamental: o poder e a responsabilidade de representar o “outro”. Em minha narrativa, interajo com estudantes e colegas que, embora anonimizados, são retratados unicamente através de minha perspectiva. Essa assimetria de poder ecoa a crítica de Freire (2001) em sua obra *Extensão ou Comunicação?*, na qual o autor diferencia o ato de “falar para os outros” e “falar com

os outros". Uma pesquisa que se pretende dialógica não pode incorrer no risco de "depositar" uma narrativa sobre o outro, tratando-o como objeto de sua descrição.

O desafio ético, portanto, foi o de como narrar uma história compartilhada a partir de uma voz solitária, sem silenciar ou distorcer a presença do outro. A advertência de Arroyo (2004, p. 33) sobre o risco de a escola enxergar os sujeitos da EJA a partir de suas "imagens quebradas" definindo-os pela falta, aplica-se diretamente ao pesquisador-narrador. A responsabilidade ética reside em representar os estudantes não como coadjuvantes de minha crise pedagógica, mas como sujeitos plenos, com suas próprias trajetórias, saberes e agências, cujas ações provocaram a minha transformação.

Para mitigar esse poder inerente ao narrador, adotei um conjunto de procedimentos rigorosos. Primeiro, a anonimização radical de qualquer indivíduo ou situação identificável. Segundo, e mais importante, o foco analítico foi deliberadamente deslocado das ações dos 'outros' para as minhas próprias reações, percepções e mudanças. Ou seja, o estudante não foi o objeto da análise; o objeto foi a minha prática em relação ao estudante. Este trabalho se alinha, em espírito, aos princípios da pesquisa participante (Brandão, 1982), que busca a superação da dicotomia sujeito-objeto, embora aqui a participação se dê no campo da minha própria consciência reflexiva.

A decisão de abandonar a impessoalidade da terceira pessoa e assumir a voz do 'eu' não foi uma escolha estilística, mas uma deliberação de natureza epistemológica e ética. A escrita acadêmica tradicional frequentemente utiliza uma impessoalidade que, ao pretender objetividade, pode mascarar o lugar de fala e a implicação do pesquisador. Conforme defende René Barbier (1985) ao discutir a pesquisa-ação, o pesquisador nunca é neutro; ele está sempre implicado na realidade que investiga. Assumir a primeira pessoa é, portanto, um ato de honestidade intelectual que torna essa implicação transparente.

Esta postura de vulnerabilidade dialoga diretamente com as concepções de formação docente de Növoa (1992), para quem a identidade do professor se constrói na intersecção entre o percurso pessoal e a prática profissional. Ao expor minhas incertezas, meus equívocos e meu processo de crise, esta dissertação busca materializar a ideia de que a reflexão sobre a prática é o principal dispositivo de formação. A vulnerabilidade do pesquisador é, nesse sentido, análoga à do professor que se permite aprender com seus estudantes, em um movimento que Lüdke e André

(1986) fundamentam ao posicionar o pesquisador como o “principal instrumento” da pesquisa qualitativa.

Portanto, a vulnerabilidade é aqui apresentada não como fragilidade, mas como uma condição para a produção de um conhecimento rigoroso e situado. Ela representa um compromisso ético com a autenticidade e uma postura epistemológica que reconhece, nas palavras de Freire (1996), que ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, mas os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Ao me colocar de forma vulnerável na narrativa, busco convidar o leitor a um diálogo, e não a apresentar-lhe uma verdade acabada, honrando o princípio de que o conhecimento se constrói na relação.

Em síntese, a ética nesta pesquisa autoetnográfica foi um exercício contínuo de autoanálise crítica, de cuidado com a representação do outro e de um compromisso com a transparência sobre o lugar de onde falo. A dispensa de submissão ao sistema do Comitê de Ética em Pesquisa/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CEP/CONEP) para a fase de pesquisa básica, amparada pela Resolução CNS nº 510/2016, não diminuiu a atenção a estes preceitos; ao contrário, intensificou a responsabilidade do pesquisador com a condução eticamente consciente de todas as etapas do estudo.

A escolha pela autoetnografia, portanto, define o caminho e a postura ética desta investigação. Contudo, para que a análise da experiência vivida transcendia o mero relato e se converta em conhecimento acadêmico rigoroso, é imperativo mobilizar um arcabouço teórico que ilumine a prática, desvele suas contradições e a conecte a debates mais amplos. O capítulo a seguir dedicar-se-á à construção desse referencial, articulando os pilares conceituais da Educação Profissional e Tecnológica, da Educação de Jovens e Adultos e da pedagogia crítica que servirão como instrumental analítico para a tessitura autoetnográfica que se desenvolverá posteriormente.

### 3 DIÁLOGOS TEÓRICOS: O REFERENCIAL PARA ANÁLISE DA PRÁTICA

Conforme justificado no capítulo anterior, a teoria, nesta pesquisa, não precede a prática de forma estanque. Este capítulo, portanto, não se constitui como uma mera revisão de literatura, mas como a edificação de uma ‘caixa de ferramentas analíticas’. Seu objetivo é apresentar e articular os pilares conceituais que, de forma integrada, fornecerão as lentes teóricas para a interpretação da narrativa autoetnográfica que se desenvolverá no capítulo 4. Cada conceito aqui mobilizado não é um fim em si mesmo, mas um componente de um arcabouço coeso, o instrumental que possibilita a conversão da experiência vivida em análise científica.

#### 3.1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA CRÍTICA

A análise da prática docente no contexto da EPT exige a mobilização de referenciais que superem uma visão meramente instrumental do ensino, compreendendo-o como um ato político e formativo. Nesse sentido, esta seção articula três conceitos centrais que constituem o alicerce da EPT em uma perspectiva crítica: o trabalho como princípio educativo, a busca pela formação integral e a análise da dualidade estrutural da educação brasileira.

O primeiro pilar desta análise é o conceito de trabalho como princípio educativo, fundamentado por Saviani (2007). Segundo essa perspectiva, o trabalho transcende a noção de mero emprego para ser compreendido como a práxis que produz e transforma não somente o mundo material, mas o próprio ser humano em sua integralidade. Na análise autoetnográfica, este referencial será mobilizado para investigar se as atividades propostas no MOODLE conseguiram articular os saberes escolares com o universo laboral e cotidiano dos estudantes, superando a abstração dos conteúdos e validando suas experiências como fonte de conhecimento.

Complementarmente, a busca pela formação integral constitui o horizonte teleológico da EPT, cuja principal estratégia metodológica é a integração curricular. Com base em autores de referência do campo, como Gaudêncio Frigotto; Maria Ciavatta; Marise Ramos (2005), essa abordagem visa ao desenvolvimento do sujeito em suas múltiplas dimensões, cognitiva, social, política e cultural. A integração, nesse sentido, não é uma mera reorganização de disciplinas, mas uma mudança de paradigma que se opõe à fragmentação do conhecimento. Conforme elucida Marise

Ramos (2005, p. 35), uma das principais referências sobre o tema, a integração curricular é a base para uma formação que conecta os saberes à totalidade social:

A integração [...] não é uma mera justaposição ou adição de disciplinas, mas uma relação orgânica entre elas, em que cada uma contribui para a compreensão da totalidade do processo social e produtivo. Trata-se de superar a fragmentação do conhecimento, articulando os conhecimentos gerais com os conhecimentos específicos da área profissional [...], visando à formação humana integral.

Este referencial, portanto, será a principal ferramenta para questionar criticamente se minhas ações no ambiente virtual promoveram uma visão integrada do conhecimento ou se, ao contrário, reforçaram a lógica disciplinar fragmentada que a EPT, em sua concepção mais avançada, busca superar.

Contudo, para que a formação integral se efetive em um contexto de desigualdade, torna-se indispensável um terceiro pilar analítico. O conceito de inclusão excludente, formulado por Kuenzer (2005), oferece uma ferramenta crítica indispensável para analisar a dualidade estrutural da educação brasileira. A autora descreve processos que, sob a aparência de inclusão, como a simples matrícula ou o acesso a uma plataforma, acabam por reforçar a exclusão ao não oferecer as condições materiais e pedagógicas necessárias para a permanência e o sucesso dos sujeitos. Este referencial é, portanto, fundamental para a análise autoetnográfica, ao fornecer a lente para examinar como a barreira do acesso digital operou na prática, transformando a plataforma MOODLE, potencialmente, em um sofisticado mecanismo de exclusão, revelando as contradições que se impõem à efetivação da formação integral no contexto das desigualdades sociais.

Nesse sentido, é fundamental reconhecer que o próprio Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do IFC Blumenau (ANEXO B), em sua concepção, antecipa-se a esse desafio ao prever uma figura institucional concebida precisamente para mitigar os riscos da “inclusão excludente”: o professor mediador. Este profissional, conforme detalhado no PPC, não atua como um mero tutor, mas como um articulador pedagógico cujo papel é fomentar a autonomia, mediar a relação dos estudantes com o conhecimento e, crucialmente, garantir o acolhimento e o reconhecimento de suas identidades e trajetórias, em um movimento alinhado à perspectiva da escola cidadã de Freire.

A existência dessa função, portanto, lança uma luz ainda mais crítica sobre a crise narrada nesta autoetnografia: ela evidencia que, mesmo em um arranjo institucional que busca ativamente a inclusão, a prática docente individual, se não for criticamente refletida, pode inadvertidamente erguer barreiras que nem mesmo os mecanismos de apoio previstos conseguem transpor.

A articulação destes três referenciais será, portanto, central para a análise da minha prática, permitindo-me questionar se minhas ações no ambiente virtual promoveram uma visão integrada do conhecimento ou se, ao contrário, reforçaram a lógica da exclusão. Sendo assim, os referenciais trabalho como princípio educativo; formação integral; e inclusão excludente, constituem, a primeira lente analítica desta pesquisa, que será utilizada no Capítulo 4 para questionar em que medida minha prática no ambiente virtual promoveu uma visão integrada do conhecimento ou, ao contrário, reproduziu a dualidade estrutural da educação brasileira. Compreender essa dinâmica, contudo, exige um mergulho nos referenciais que nos ajudam a definir quem são os sujeitos que vivenciam essa dualidade de forma mais intensa: os estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

### 3.2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO DIREITO

A compreensão dos sujeitos desta pesquisa exigiu uma abordagem teórica que transcendia a visão que os define pela falta ou pelo ‘atraso’ escolar, reconhecendo-os como portadores de direitos, saberes e temporalidades próprias. Para tanto, nesta seção mobilizei dois referenciais centrais, que foram determinantes nesta pesquisa: a análise das trajetórias dos sujeitos da EJA e a compreensão histórica desta modalidade como um campo em disputa.

Para compreender os sujeitos pesquisados, a análise das múltiplas trajetórias e temporalidades, conforme proposto por Arroyo (2005), constitui a principal ferramenta que mobilizo. O autor nos desafia a reconhecer os estudantes da EJA não como sujeitos definidos “por uma trajetória escolar interrompida”, mas como sujeitos “marcados por outras trajetórias, outros tempos, outros ritmos, outros valores” (Arroyo, 2004, p. 45), uma complexidade identitária também analisada por autores como Juarez Dayrell (1996) e Marilia Pontes Sposito (2009). Este referencial será, portanto, o instrumento para interrogar criticamente minha própria prática, permitindo-me questionar em que medida meus planejamentos no ambiente virtual respeitaram ou

ignoraram as condições concretas de vida dos estudantes-trabalhadores.

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil é marcada por uma tensão fundamental entre, de um lado, a luta por sua concepção como um direito a uma educação libertadora (Freire, 2005) e, de outro, sua redução histórica a meras políticas compensatórias, uma realidade que programas como o PROEJA buscaram ativamente superar (Brasil, 2007). De um lado, a visão compensatória, que historicamente resultou em propostas aligeiradas e de baixa qualidade, de outro, a perspectiva do direito, consolidada em marcos como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), instituído pelo Decreto nº 5.840/2006, que defende uma formação sólida e integrada.

Essa disputa não é meramente teórica, mas se materializa nas práticas pedagógicas cotidianas e tensiona o cumprimento de políticas públicas, como o Plano Nacional de Educação (PNE), cujas metas para a EJA frequentemente esbarram na falta de condições materiais para sua efetivação. Este referencial, portanto, contextualiza a importância política da EJA-EPT e oferece um critério analítico crucial para a minha autoetnografia: investigar se a minha prática no MOODLE tendeu a reforçar uma lógica compensatória ou se, de fato, buscou garantir o direito a uma formação integral e rigorosa.

No âmbito do ProfEPT-IFC, essa preocupação com a identidade e o pertencimento do sujeito da EJA-EPT foi materializada na pesquisa de Karin Anami (2021), que resultou em um Produto Educacional em formato de história em quadrinhos intitulado *Dos cenários aos bastidores da EJA-EPT*. O trabalho da autora demonstra como a utilização de narrativas que espelham as trajetórias de resiliência dos estudantes pode funcionar como um potente dispositivo de acolhimento, superando a visão que os define pela falta e fortalecendo o sentimento de pertencimento ao curso e à instituição.

A pesquisa de Anami, portanto, não apenas corrobora a análise de Arroyo, mas oferece um caminho prático para a construção de uma pedagogia que parte do reconhecimento do sujeito, princípio que esta autoetnografia busca documentar em sua aplicação concreta. O arcabouço freiriano, enriquecido pela Educação Matemática Crítica, oferece, assim, o instrumental conceitual para analisar a relação pedagógica, a qualidade do diálogo e os mecanismos de poder que se manifestaram no ambiente virtual, permitindo interpretar o “silêncio digital” não como apatia, mas

como um fenômeno político.

Essa dupla lente teórica, o reconhecimento do sujeito e a crítica à lógica compensatória, será mobilizada no capítulo seguinte para interpretar os dilemas e as escolhas que marcaram minha prática docente. Contudo, para dialogar efetivamente com esses sujeitos, é preciso um referencial pedagógico que transforme o reconhecimento em ação. É nesse ponto que o pensamento de Freire (1996) se torna o instrumental indispensável para a análise da relação pedagógica.

### 3.3 PEDAGOGIA FREIRIANA: DIÁLOGO E PRÁXIS

O pensamento de Freire (1996) me ofereceu o principal instrumental teórico para a análise da relação pedagógica estabelecida com os estudantes, especialmente no ambiente virtual, onde o diálogo se torna um desafio central. Sua obra fornece os conceitos para desvelar as dinâmicas de poder implícitas na prática educativa e para fundamentar uma práxis transformadora.

A crítica à educação “bancária”, formulada por Freire (2005), é o conceito central para a análise da minha prática inicial no ambiente virtual. Nesta concepção, o conhecimento é tratado como um “depósito” a ser realizado por um professor ativo em estudantes passivos. Em contrapartida, a educação problematizadora, que orientou a reinvenção da minha práxis, serve como horizonte analítico para avaliar em que medida as ações pedagógicas superaram a lógica transmissiva e promoveram a construção crítica do conhecimento.

Essa crítica freiriana encontra um campo de aplicação particularmente fértil na Educação Matemática, por meio da vertente conhecida como Educação Matemática Crítica (EMC). Um de seus principais expoentes, Ole Skovsmose (2000), influenciado por Freire (1996), argumenta que a matemática não pode ser ensinada como um corpo de conhecimentos neutro e descontextualizado. Para a EMC, a matemática deve ser uma ferramenta para a compreensão e a transformação da realidade, capacitando os sujeitos para a cidadania em uma sociedade tecnologicamente complexa.

Skovsmose (2000) propõe, como alternativa à prática de exercícios descontextualizados, a criação de cenários para investigação, nos quais os estudantes são convidados a utilizar a matemática para analisar e intervir em problemas reais, como descreve o próprio autor:

Um cenário para investigação pode ser visto como um ambiente que convida os alunos a explorar, a levantar questões e a procurar explicações. [...] Ele não tem a intenção de levar os alunos a uma resposta pré-determinada, mas de engajá-los em um processo de matematização, no qual eles formulam e resolvem problemas que fazem sentido para eles (Skovsmose, 2000, p. 75).

A apropriação deste referencial foi fundamental para a minha análise, ao permitir questionar se a minha prática no MOODLE se limitou a um “depósito” de fórmulas e algoritmos ou se, ao contrário, conseguiu criar ambientes que, mesmo virtualmente, funcionassem como cenários para a investigação, conectando a matemática à vida dos estudantes-trabalhadores.

O conceito de dialogicidade, por sua vez, é a essência do ato educativo para Freire, implicando uma relação horizontal entre sujeitos que, mediatizados pelo mundo, buscam desvelá-lo em um ciclo de ação-reflexão-ação transformadora, denominado práxis. Esta concepção de conhecimento, que dialoga com as bases de metodologias como a pesquisa-ação (Barbier, 2004), permite analisar não somente a qualidade da interação com os educandos, mas, fundamentalmente, meu próprio processo de crise, reflexão e mudança de prática documentado na autoetnografia.

Finalmente, o conceito freiriano de cultura do silêncio descreve o processo de opressão que leva os sujeitos a internalizarem a crença de que sua voz e seu saber não têm valor. Este referencial é, portanto, crucial para a análise, ao permitir interpretar o medo dos estudantes de escrever errado nos fóruns e o “silêncio digital” não como apatia, mas como um sintoma de processos históricos e sociais mais profundos que a prática pedagógica tem o dever de confrontar. A complexidade desse papel do professor-mediador no contexto específico do curso de Qualificação Profissional em Eletricista Industrial EJA-EPT do IFC Blumenau foi o objeto de estudo da dissertação de Barbosa (2022).

Em sua pesquisa, a autora investigou os múltiplos papéis da mediação pedagógica, concluindo que ela “se constitui por um conjunto de atividades que favorece a aprendizagem e está diretamente vinculada ao professor mediador” (Barbosa, 2022, p. 9), mas que essa função extrapola a mera transmissão de conteúdo, envolvendo o acolhimento, o fomento à autonomia e o reconhecimento da identidade dos sujeitos.

A análise de Mara Cristina Chaves Barbosa, oferece um aprofundamento situado da dialogicidade freiriana, demonstrando como os princípios da pedagogia

crítica se materializam (ou são desafiados) no cotidiano da prática docente neste curso, o que a torna um referencial indispensável para a minha própria análise autoetnográfica. A compreensão de Barbosa (2022) sobre a mediação neste mesmo curso encontra, na minha autoetnografia, sua aplicação na prática, oferecendo uma perspectiva interna e processual dos desafios que a autora identificou a partir de uma abordagem externa. Uma vez que essa mediação pedagógica ocorre, fundamentalmente, por meio de uma plataforma digital, torna-se imprescindível articular este arcabouço pedagógico com uma análise crítica da própria tecnologia, conforme se detalha a seguir.

### 3.4 TECNOLOGIA, ORALITURA E ACESSIBILIDADE: FUNDAMENTOS PARA UMA PRÁTICA INCLUSIVA

A análise do uso do MOODLE exigiu um arcabouço teórico que supere uma visão instrumental da tecnologia, compreendendo-a como um artefato cultural que tanto pode reforçar exclusões quanto abrir possibilidades para uma prática inclusiva. Para tanto, esta seção articula referenciais da tecnologia crítica, da oralidade e da acessibilidade digital.

A investigação parte do princípio da não neutralidade da tecnologia, fundamentado nos estudos de Pinto (2005) e no campo de Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), discutido por autores como Bazzo (1998). Segundo este referencial, a técnica não é um instrumento neutro, mas uma mediação que reflete e refrata as relações sociais de uma determinada sociedade. Essa premissa, ao ser aplicada ao campo educacional, fundamenta a advertência contra a visão da tecnologia como uma panaceia, uma vez que, para Pinto (2005) e Bazzo (1998), a técnica é uma mediação que reflete e refrata as relações sociais de uma determinada sociedade. Esta compreensão articulada permite desmistificar a ‘perspectiva salvacionista’ da tecnologia e analisar criticamente como o design e o uso da plataforma MOODLE impactaram minha prática pedagógica e as relações em sala de aula.

Essa análise crítica se aprofunda ao considerar a tensão entre a cultura escrita, privilegiada pela academia e pela plataforma, e a potente cultura oral dos estudantes. A oralidade é aqui compreendida não como uma forma de comunicação inferior, mas como um sistema epistêmico próprio, um saber em desempenho, conforme os estudos de Leda Maria Martins (2021). Este referencial, portanto, não somente

fundamenta a crítica ao ambiente excessivamente textual do MOODLE, mas também oferece a base conceitual para uma intervenção pedagógica que busca romper ativamente com a “cultura do silêncio” (Freire, 2005) identificada na prática. A concepção de um Produto Educacional que valoriza a voz como potência pedagógica emerge, assim, como uma resposta direta e teoricamente embasada a esse desafio.

Para responder de forma prática a essa tensão, a análise se apropria dos princípios da acessibilidade em documentos digitais. Diferente de uma lógica de adaptação, que age reativamente sobre as dificuldades, esta abordagem propõe planejar materiais que sejam acessíveis desde sua concepção, oferecendo flexibilidade e múltiplos formatos de conteúdo para remover barreiras antes que elas se manifestem (Salton; Dall’Agnol; Turcatti, 2017). Alinhada ao projeto político da educação inclusiva (Ferreira, 2006), esta abordagem fornece a base teórica e prática para a criação e a análise de um Produto Educacional em formato híbrido (áudio e texto), como resposta direta aos desafios identificados.

Essa tríade conceitual, a crítica à tecnologia, a potência da oralitura e a diretriz da acessibilidade universal, constitui, o fundamento para uma intervenção pedagógica que busca ser, a um só tempo, tecnicamente responsável, culturalmente sensível e socialmente justa. Sendo assim, a crítica à tecnologia, a potência da oralitura e princípios da acessibilidade digital, formam a última lente analítica, que será crucial para interpretar a escolha dos formatos de materiais, a dinâmica de comunicação na plataforma e, fundamentalmente, para justificar a concepção do Produto Educacional como uma resposta teoricamente embasada aos problemas identificados.

A articulação dos referenciais gerais da EPT e da EJA com as pesquisas situadas de Anami (2021) e Barbosa (2022), portanto, não é um mero acréscimo, mas a demonstração da inserção desta pesquisa no diálogo acadêmico do próprio programa, unindo o universal ao particular. É munido deste instrumental que o próximo capítulo se torna possível, colocando a teoria em movimento para desvelar os significados da experiência vivida.

A articulação destes quatro pilares: a EPT Crítica, a EJA como Direito, a Pedagogia Freiriana e a Tecnologia como mediação, forma o arcabouço analítico coeso e multifacetado que sustenta esta investigação. A inserção de pesquisas situadas no mesmo contexto (Anami, 2021; Barbosa, 2022) enriquece este referencial, demonstrando o diálogo desta dissertação com a produção de conhecimento do próprio programa. É munido deste instrumental, que une o universal ao particular, que

o capítulo seguinte se torna possível, colocando estas lentes teóricas em movimento para interpretar a narrativa autoetnográfica. Este arcabouço, portanto, cumpre uma dupla função: fundamenta a análise crítica da prática vivenciada e, crucialmente, orienta a concepção do Produto Educacional, garantindo que a intervenção proposta seja não somente prática, mas teoricamente embasada.

Constituído este arcabouço teórico, que articula os pilares da EPT, da EJA e da pedagogia crítica, ele será agora mobilizado não como um fim em si mesmo, mas como a lente analítica para interrogar a prática docente narrada a seguir, buscando desvelar as tensões e os significados que emergem da experiência vivida.

## **4 TESSITURAS DE UMA AUTOETNOGRAFIA COM ESTUDANTES DA EJA-EPT**

Munido do instrumental teórico-analítico apresentado no capítulo anterior, este capítulo desenvolve a narrativa autoetnográfica. A análise que se segue não é um mero relato, mas um exercício de interrogação da prática a partir das lentes da pedagogia crítica, buscando compreender as dinâmicas que se estabeleceram no ambiente virtual.

É fundamental destacar que a estrutura desta análise se afasta da tradicional separação entre ‘apresentação de resultados’ e ‘discussão’. Em coerência com a autoetnografia, a análise se materializa na própria tessitura da narrativa, em um movimento que integra a descrição da experiência à sua interpretação teórica de forma contínua. A separação entre o evento vivido e sua teorização fragmentaria a práxis reflexiva que o método busca precisamente capturar.

A análise começa com o relato do ponto de partida, a prática pedagógica que eu acreditava dominar. Em seguida, a narrativa avança para o momento da crise, quando o silêncio digital e a constatação de que meus próprios materiais didáticos funcionavam como barreiras de exclusão questionaram minhas percepções. A partir daí, narrarei o percurso de reinvenção pedagógica, culminando na síntese da experiência que articula os aprendizados e estabelece a conexão para o Produto Educacional.

### **4.1 A PRÁXIS FORJADA NO ESPAÇO FÍSICO E A ILUSÃO DA TRANSPOSIÇÃO**

Minha prática docente presencial, antes mesmo de sua formalização teórica, era fundamentada em uma lógica de resolução de problemas que absorvi na oficina do meu pai. Ao analisar esta prática à luz do arcabouço teórico, percebo que a abordagem de diagnosticar a origem precisa da dificuldade de cada educando já continha o embrião dos princípios do Reconhecimento do Sujeito e da Dialogicidade (Freire, 2005; Arroyo, 2005). Para mim, um estudante que não aprendia nunca foi um ‘aluno fraco’, mas um sujeito diante de um obstáculo pontual. Meu papel era investigar a origem dessa dificuldade para, a partir dela, reconstruir o caminho da aprendizagem.

Essa abordagem, que eu desenvolvia intuitivamente, encontrou nome e

fundamento teórico anos mais tarde. Minha prática era, em sua essência, uma coreografia de proximidades. O diagnóstico não ocorria em um momento formal, mas no ato contínuo de percorrer os espaços entre as carteiras, no gesto de inclinar-me para decifrar um raciocínio em desenvolvimento no caderno, na troca de olhares que confirmava ou questionava uma explicação.

Para escapar da lógica que Freire (2005) denuncia como educação bancária, meu fazer docente dependia dessa fisicalidade. O quadro branco não era um mero expositor, mas o epicentro de uma construção coletiva, um território compartilhado onde o conhecimento tomava forma sob o olhar de todos. Eu lançava um desafio, errava de propósito, solicitava ajuda, perguntava: *E agora? O que fazemos?* Queria que eles se sentissem parte da construção, coautores da solução.

A mediação era imediata porque se alimentava de um fluxo incessante de dados sensoriais. A sala de aula era um ecossistema de comunicação não verbal: a testa franzida no fundo da sala era um alerta de que a linha de raciocínio se rompera; o aceno de cabeça quase imperceptível era a confirmação de que a ponte fora construída. Minha capacidade de gerir o fluxo da aprendizagem e de intervir no momento exato do obstáculo dependia inteiramente dessa percepção do todo, dessa sensibilidade que só a materialidade dos corpos no mesmo ambiente permite. Era uma prática ancorada na percepção de que eu podia ver, ouvir e sentir.

Eram saberes situados, nascidos do confronto direto com as situações concretas da sala de aula. Ao refletir sobre essa fase, reconheço que minha prática materializava o que Gauthier et. al. (1998) conceituam como os saberes experenciais: um conhecimento que o professor desenvolve a partir de sua prática cotidiana e que se torna o alicerce de sua ação. Contudo, percebo hoje que esses saberes, embora potentes na mediação presencial, também me geraram uma falsa sensação de controle, pois estavam inteiramente dependentes da minha percepção imediata e do espaço físico compartilhado. Essa dependência se revelaria o ponto cego da minha pedagogia ao enfrentar o ambiente virtual.

Essa era a base da minha prática docente: uma abordagem construída sobre a interação imediata, a percepção sensível e a crença de que, no espaço físico compartilhado, eu poderia diagnosticar e remediar qualquer ‘falha’ no processo de aprendizagem. Era o meu “saber de experiência feito” (Freire, 1996), um conhecimento que nascia diretamente dos desafios concretos que eu enfrentava. Contudo, esses saberes, forjados na presença, mostraram-se insuficientes para dar

conta da complexidade da exclusão digital, um problema estrutural que somente as lentes críticas de Kuenzer e Freire me permitiriam compreender plenamente.

Foi com essa bagagem, ao mesmo tempo potente e limitada, que me deparei com o desafio do ambiente virtual. Em minha ingenuidade inicial, acreditava que a transposição das aulas para o online seria uma tarefa simples. Hoje, compreendo que essa percepção não era somente um equívoco individual, mas ecoava um otimismo tecnológico frequentemente presente no discurso institucional. Documentos como o PDI do IFC (ANEXO A) e o PPC do curso (ANEXO B) prescrevem, acertadamente, o uso de tecnologias para promover a inovação e a inclusão. Contudo, a análise desses documentos, tensionada com a prática, revela que o discurso sobre o ‘o quê’ e o ‘porquê’ usar tecnologias é mais robusto do que as orientações sobre o ‘como’ fazê-lo de forma crítica e situada, especialmente na EJA-EPT. As normativas sobre o uso do AVEA (ANEXO D), por exemplo, tendem a focar nos aspectos instrumentais, partindo de um pressuposto tácito de neutralidade da ferramenta.

Foi esta prática, inteiramente dependente da co-presença física e da leitura sensorial do ambiente, que acreditei ser possível transpor para o ambiente virtual. A ilusão não era somente técnica, mas epistemológica: a crença de que meu saber-fazer docente, forjado no corpo a corpo, sobreviveria sem o corpo e sem o espaço compartilhado que lhe davam sentido. O que eu estava prestes a descobrir era a inadequação de uma pedagogia que se ancora no que os olhos veem para um contexto em que reina o silêncio e a invisibilidade.

#### **4.2 O SILENCIO DIGITAL E A BARREIRA DO ACESSO: A CRISE COMO CATALISADORA DA REFLEXÃO**

Diante da determinação de que o componente de matemática seria ofertado de forma predominantemente assíncrona, minha reação inicial foi a de um otimismo instrumental. Ancorado na minha ‘ilusão da transposição’, planejei o semestre como um exercício meticoloso de organização de conteúdo, mas pedagogicamente ingênuo. A estrutura no MOODLE foi pensada para ser um espelho do meu plano de aula semanal: Leitura Obrigatória (PDF); Videoaula Explicativa; Lista de Exercícios (PDF) e um Fórum de Dúvidas com a instrução: ‘Postem aqui suas dúvidas’.

O planejamento inicial da disciplina no ambiente virtual, embora eu o considerassemeticulosamente organizado, revelou-se uma manifestação de uma

cultura do ensino profundamente arraigada. Essa cultura, ancorada na ‘ilusão da transposição’, materializou na prática o exato modelo de “educação bancária” criticado por Freire (2005), agora em uma versão digital.

A estrutura criada no MOODLE, com uma sequência linear de Leitura Obrigatória (PDF); Videoaula Explicativa e Lista de Exercícios, concebia o conhecimento como um pacote de informações a ser consumido individualmente, refletindo uma cultura pedagógica que prioriza o conteúdo em detrimento do sujeito. Nessa lógica, o professor atuava como um depositante de conteúdos, e os estudantes, como meros recipientes, em um modelo que substituía a possibilidade de diálogo pela lógica do isolamento e do consumo de informação.

Nessa concepção, o conhecimento é tratado como um depósito a ser realizado por um educador que detém o saber em educandos que nada sabem, inibindo sua potência criadora:

Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. [...] enquanto a prática ‘bancária’ [...] implica uma espécie de anestésico, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter libertador, implica este poder (Freire, 2005, p. 80).

A estrutura criada no MOODLE, com uma sequência linear de Leitura Obrigatória (PDF), Videoaula Explicativa e Lista de Exercícios, concebia o conhecimento como um pacote de informações a ser consumido individualmente. Nessa lógica, o professor atuava como um depositante de conteúdos, e os estudantes, como meros recipientes, em um modelo que substituía a possibilidade de diálogo pela lógica do isolamento e do consumo de informação, o que se revelaria o cerne do fracasso pedagógico subsequente, cuja manifestação mais imediata foi um silêncio digital denso e desconcertante.

O primeiro sintoma dessa falha manifestou-se como um silêncio digital denso e desconcertante. Inicialmente, interpretei esse silêncio como apatia, uma diagnose equivocada que mascarava um equívoco estrutural muito mais profundo.

Aquele silêncio era, na verdade, a manifestação mais visível de uma barreira material e simbólica erguida por materiais didáticos que, por seu formato, peso ou linguagem, funcionam como obstáculos intransponíveis para estudantes com acesso digital precário, convertendo o ambiente de aprendizagem em um espaço de exclusão. O problema não estava na motivação dos estudantes, mas na minha própria prática,

que erguia essa barreira sem percebê-la. Somente um evento crítico posterior tornaria essa realidade visível, demonstrando que a “educação bancária” pode ser construída não somente com palavras, mas com *kilobytes*<sup>4</sup>.

A desconstrução dessa premissa ocorreu a partir de um evento catalisador que tornou a reflexão inevitável. Após preparar com especial cuidado um arquivo em PDF de 15 páginas, recebi uma mensagem de áudio via *WhatsApp*<sup>5</sup> de um estudante, um pedreiro de aproximadamente 40 anos, cuja voz tímida narrava sua tentativa frustrada de acessar o material:

*Professor, boa noite. Desculpa incomodar uma hora dessas... É que eu queria avisar que não consegui abrir aquele arquivo que o senhor mandou, aquele dos gráficos. Tentei no meu celular, mas ele travou tudo, não carregava. E aí, quando vi, já tinha comido todos os meus dados. Agora tô sem internet até o mês que vem. Desculpa mesmo, professor* (Estudante 1).

Aquele pedido de desculpas foi o ponto de inflexão, ao deslocar a análise da apatia do estudante para a violência da minha própria prática pedagógica. O pedido de desculpas, em sua aparente simplicidade, era a manifestação mais dolorosa da “cultura do silêncio” (Freire, 2005), na qual o sujeito oprimido internaliza a culpa por uma falha que é, na verdade, do sistema. Ele não estava apenas se desculpando por um problema técnico, estava se desculpando por sua condição material, por não ter os recursos que a minha prática, de forma acrítica, pressupunha. Naquele momento, compreendi que o silêncio no MOODLE não era ausência de vontade, mas o resultado de uma estrutura que silencia.

Ao analisar aquele episódio, à luz de Kuenzer (2005) e Freire (2005), compreendi que minha prática, de forma não intencional, materializava a “inclusão excludente” e reforçava a “cultura do silêncio”. A síntese que construí a partir dessa análise foi brutal: o que eu havia construído não era uma ponte para o conhecimento, mas um obstáculo informacional invisível para mim, mas concretíssimo para ele. Um muro que não era feito de tijolos, mas de *kilobytes*; que não se erguia com cimento,

---

<sup>4</sup> Em Sistema de Informação, essa é uma unidade de medida de armazenamento digital, que pode equivaler a 1.000 bytes (na definição decimal) ou 1.024 bytes (na definição binária, mais comum em informática). É usada para quantificar o tamanho de arquivos pequenos, como documentos de texto ou planilhas, e a capacidade de dispositivos de armazenamento e a velocidade de transferência de dados.

<sup>5</sup> Criado em 2009, o *WhatsApp* é um aplicativo de mensagens instantâneas gratuito que permite enviar mensagens de texto, áudio e vídeo, fazer chamadas de voz e vídeo, compartilhar fotos, documentos e localização, através da internet. Foi criado como uma alternativa ao SMS e se tornou extremamente popular no Brasil por sua praticidade.

mas com a minha própria falta de escuta.

Materializei essa constatação, contundentemente, a partir da própria mensagem do estudante. Sua experiência, ademais, corroborava os dados da pesquisa TIC Domicílios (Cetic, 2025), que aponta a dependência do acesso exclusivo por celular para a vasta maioria da população de baixa renda. Fica evidente, portanto, que a plataforma MOODLE, quando mediada por uma prática acrítica, não somente reflete, mas amplifica as desigualdades socioeconômicas existentes.

Este achado, embora emergente de uma experiência singular, dialoga diretamente com a literatura crítica sobre tecnologia na educação. A crítica à neutralidade da tecnologia, fundamentada por autores como Pinto (2005) e Bazzo (1998), materializa-se aqui contundentemente, demonstrando como um artefato pode operar como barreira quando desvinculado das condições materiais dos sujeitos.

A contribuição desta autoetnografia, portanto, é oferecer a dimensão qualitativa e vívida para os dados quantitativos da pesquisa TIC Domicílios (Cetic, 2025), dando um rosto e uma história à estatística que aponta a precariedade do acesso digital para as classes populares. Um obstáculo informacional não é um problema individual, mas a manifestação micro de uma exclusão macroestrutural.

A análise desses episódios revela que o conflito não se resume a barreiras técnicas, mas a um choque entre culturas distintas. De um lado, a Cultura Digital acadêmica, que pressupõe sincronicidade, conexão estável e um repertório de navegação intuitiva. Do outro lado, a Cultura da Classe Trabalhadora dos meus estudantes, marcada pela gestão fragmentada do tempo (o estudo no ônibus, no intervalo do almoço) e pela materialidade do dispositivo móvel.

Nesse sentido, o quadro 2, a seguir, sistematiza como o Moodle operou como um dispositivo de tensão entre essas culturas e apresenta as principais barreiras identificadas, que, em conjunto, delineiam a cultura digital específica dos sujeitos da EJA-EPT neste contexto. Essa cultura é marcada por condições materiais de acesso (planos de dados limitados, uso exclusivo de celulares com menor capacidade de processamento), por diferentes níveis de conhecimento instrumental da plataforma e por dinâmicas particulares de gestão do tempo (acesso assíncrono em horários não comerciais). Conectar os episódios da autoetnografia a essa cultura digital permite compreender suas implicações pedagógicas de forma mais aprofundada.

Quadro 2 – O MOODLE como Dispositivo que Evidencia as Desigualdades:  
Barreiras de Acesso na Prática

<b>Barreira de Acesso Identificada</b>	<b>Manifestação na Prática (Episódio da autoetnografia)</b>	<b>Implicação Pedagógica e Diálogo com a Literatura</b>
Exclusão por Conectividade /Dispositivo	Estudante que não acessou o material devido ao formato e ao peso do arquivo, incompatíveis com seu plano de dados móveis.	Necessidade de criar materiais de baixo consumo de dados. A prática corrobora os dados da pesquisa TIC Domicílios (Cetic, 2025).
Barreira de Alfabetização Científico-Tecnológica	Estudantes com dificuldade em navegar na estrutura de pastas do MOODLE ou em anexar um arquivo em uma tarefa.	A superação do uso instrumental da tecnologia é o primeiro passo para a inserção na “cibercultura” (Lévy, 2001). A prática revela a necessidade de uma mediação docente que atue também como tutoria tecnológica, pois, sem um guia nesse novo ecossistema de saber, o acesso ao conhecimento fica inviabilizado.
Insegurança com a Escrita Formal	Aluna que hesitava em participar dos fóruns por medo de escrever errado.	A plataforma, centrada na escrita, pode reproduzir a “cultura do silêncio” (Freire, 2005), silenciando sujeitos cuja principal potência comunicativa reside na oralidade.
Conflito de Temporalidades	Estudantes-trabalhadores que acessavam a plataforma apenas de madrugada ou nos fins de semana.	A flexibilidade do EaD exige do professor uma gestão do tempo que respeite as múltiplas jornadas dos sujeitos da EJA-EPT, um desafio central apontado por Arroyo (2005).

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Ao sistematizar os achados no quadro 2, evidencio que as barreiras à aprendizagem no ambiente virtual não são eventos isolados, mas um sistema interconectado de exclusões que operam nos planos material (conectividade), técnico (letramento digital) e simbólico (insegurança com a escrita). A partir dessa análise, demonstro como a plataforma, quando mediada por uma prática acrítica, funciona

como um potente dispositivo que não apenas reflete, mas amplifica as desigualdades sociais existentes, corroborando a tese da “inclusão excludente” de Kuenzer (2005).

Compreender que o MOODLE operava como este dispositivo que evidenciava as desigualdades foi o passo fundamental para a reinvenção da minha práxis. A crise, que começou com o silêncio e se materializou na constatação de que meus materiais excluíam os estudantes, me forçou a abandonar uma visão instrumental da tecnologia e a adotar uma postura mais crítica e situada, em consonância com a realidade discente.

#### 4.3 A REINVENÇÃO DA PRÁXIS: A BUSCA PELA DIALOGICIDADE NO AMBIENTE VIRTUAL

A superação da crise pedagógica exigiu a reinvenção da práxis, um movimento deliberado para construir um conjunto de ações e mediações intencionais que buscassem traduzir os princípios da dialogicidade (Freire, 2005), do cuidado e do reconhecimento do sujeito (Arroyo, 2005) para o ambiente virtual. O objetivo era fazer com que o estudante, mesmo no acesso individual e assíncrono, se sentisse parte de um diálogo e de uma comunidade de aprendizagem. Essa transição implicou abandonar a ‘ilusão da transposição’ e compreender que, para superar a lógica da “educação bancária”, cada interação precisaria ser planejada com essa intencionalidade de fazer com que o estudante, mesmo no acesso individual, se sentisse parte de um diálogo. O desafio, portanto, não era somente técnico, mas fundamentalmente pedagógico: como construir uma presença dialógica que se manifestasse por meio de escolhas de materiais, formatos de atividades e formas de mediação.

Esse processo de transformação foi catalisado por um evento crítico ocorrido no encontro presencial de 4 de setembro, momento em que a crise foi deliberadamente confrontada. A confiança do pesquisador, abalada pelas semanas de silêncio digital, levou ao descarte da ideia de usar o tempo síncrono para ‘avançar na matéria’, deslocando o foco do conteúdo para o sujeito. A pergunta que orientou o diálogo foi direta: *Por que não conseguimos aprender juntos neste ambiente?* As respostas que emergiram romperam a barreira virtual, revelando dificuldades de múltiplas ordens, desde as limitações materiais tais como “*Professor, é muito texto para ler na tela pequena do celular* (Estudante 2), até a falta de familiaridade com a

interface do sistema.

Foi a partir deste ato de escuta qualificada que, com a fala de uma aluna, desvelei a barreira mais profunda, de ordem simbólica: *Tenho receio de escrever no fórum e sair tudo errado, com os outros vendo* (Estudante 3). Nesse depoimento, a plataforma, centrada na escrita formal, revelou-se um dispositivo de intimidação que reproduzia a lógica escolar que historicamente invalida as formas de expressão dos sujeitos. O medo de ‘escrever errado’ não era somente uma questão de gramática; era a manifestação de uma hierarquia epistêmica que privilegia a cultura letrada em detrimento da potência da oralidade, um saber em desempenho que encontra sua precisa conceituação na noção de oralitura de Leda Maria Martins (2021).

Para a Martins (2021), a oralitura é uma grafia performática na qual o corpo e a voz, e não a escrita alfabetica, funcionam como suportes primários da enunciação e da memória. Naquele momento, o silêncio no MOODLE deixou de ser interpretado como apatia para ser compreendido como um sintoma de barreiras concretas e simbólicas, e o encontro presencial se converteu em um ato de escuta e diagnóstico, passo indispensável para a transformação da minha práxis.

A partir dessa escuta qualificada, as mudanças na prática deixaram de ser reativas para se tornarem intencionais e multifacetadas, abordando as barreiras identificadas. A primeira ação foi na disponibilização dos materiais, com a gravação de áudios curtos e explicativos, que, por serem mais leves, consumiam menos dados dos planos de celular. Os fóruns de discussão foram redefinidos, substituindo perguntas pontuais por perguntas-problema que convidassem à reflexão sem a pressão de uma única resposta correta, com a mediação docente focada em valorizar o processo de raciocínio.

Finalmente, o tempo síncrono foi ressignificado, tornando-se um espaço para a resolução colaborativa de problemas complexos, em uma inversão de lógica que transformou o encontro presencial em um momento para aprofundar o diálogo e fortalecer a construção coletiva do conhecimento. Essa ressignificação do encontro presencial dialoga diretamente com os desafios da integração curricular na EPT, especialmente em cursos de qualificação técnica como o de eletricista industrial.

A necessidade de articular a teoria com a prática laboratorial torna o momento síncrono e presencial não somente um espaço de diálogo, mas uma condição indispensável para a construção de saberes que exigem a manipulação e a experimentação, tensionando a promessa de flexibilidade total do Ensino à Distância

(EaD) reforçando a pertinência de modelos híbridos nesta modalidade.

Reconheço que, nesse momento, meu papel como professor mudou completamente. A interação não somente concretizava, mas extrapolava o conceito de mediação pedagógica que eu vinha buscando. Como analisa Barbosa (2022) em sua pesquisa sobre a mediação neste mesmo curso, o papel do professor mediador vai além da transmissão de conteúdo, envolvendo o fomento à autonomia e à construção de novos saberes a partir da própria realidade dos sujeitos. Ali, no entanto, a mediação se tornou múltipla e horizontal: o ‘par mais experiente’ na aplicação prática era o próprio aprendiz eletricista, que se tornou um mediador para seus colegas. Minha prática, antes centrada em mim, deslocou-se para a de um orquestrador dessas múltiplas mediações.

Essa nova postura, de mediar ativamente a relação do estudante com o ambiente e com o conhecimento, não foi um evento isolado. A cada encontro, a cada *feedback*, a cada escolha de material, eu buscava consolidar uma prática docente que, mesmo à distância, se fizesse sentir como um ato de cuidado, diálogo e mediação intencional. Em um dos encontros seguintes, a abstração dos Números Complexos foi desfeita quando abracei a metáfora de um estudante ao dizer “*isso aí parece gambiarra* (Estudante 4), para explicar a criação de um conceito matemático. Ali, eu já não era apenas o dono do conteúdo, era um mediador que partia do universo vocabular deles para construir sentido.

No último encontro, a transformação da práxis tornou-se palpável. Ao propor um problema prático sobre uma instalação elétrica, vi um estudante eletricista ir ao quadro e, com a autoridade de quem sabe, traçar a solução. Naquele momento, a categoria analítica do Trabalho como Princípio Educativo (Saviani, 2007) deixou de ser um conceito abstrato do referencial teórico para se materializar em práxis diante dos meus olhos. O saber prático do estudante-trabalhador foi validado como fonte de conhecimento, e a integração curricular, objetivo central do PPC, ocorreu de forma orgânica, mediada pela minha intervenção que formalizou com a linguagem dos circuitos e das equações um saber que já pertencia a ele.

Esta transformação da prática docente, de transmissor para mediador, não apenas ilustra os conceitos freirianos, mas também corrobora e aprofunda os achados de pesquisas situadas no mesmo contexto. A análise de Barbosa (2022), que investigou os múltiplos papéis da mediação neste mesmo curso, encontra aqui sua Aplicação na prática. Minha autoetnografia, nesse sentido, oferece uma perspectiva

interna e processual dos desafios e das estratégias que a autora identificou, demonstrando como o professor pode, na ação, construir o papel de mediador que fomenta a autonomia. Adicionalmente, a mudança de postura dialoga com a intervenção proposta por Anami (2021), pois o ato de validar o saber discente e criar um ambiente de diálogo é, em si, um potente dispositivo de acolhimento que fortalece a identidade e o pertencimento do sujeito da EJA-EPT.

Esses momentos não foram apenas aulas; foram a prova de que minha práxis estava em movimento. Eu estava, de fato, deixando de ser o professor-conteudista para me tornar o professor-mediador, que orquestra o diálogo. Essa reinvenção da prática reflete a transformação do que Nelson de Luca Pretto (2013) defende como o papel do educador na sociedade em rede, como analisada por Manuel Castells (2007). O docente deixa de ser o provedor central de informação para atuar como um mediador crítico dos fluxos informacionais e um articulador de conexões de saberes. Essa postura, que transcende a de mero transmissor de conteúdo, foi a resposta que a crise me impôs. A jornada de reinvenção, nascida da crise, estava se consolidando em uma nova identidade profissional, um processo contínuo de construção de si, como defende Nóvoa (1992) ao analisar a formação docente.

#### 4.4 SÍNTESE DA EXPERIÊNCIA: O QUE A ANÁLISE REVELOU E O QUE LEVO ADIANTE

Ao final deste processo investigativo, a análise da experiência com a plataforma MOODLE demonstrou a necessidade de uma práxis docente reinventada para o meio digital. A superação da prática de utilizar a tecnologia para a simples transposição de conteúdo não reside na escolha da ferramenta, mas na adoção de um conjunto de princípios: a intencionalidade em cada ação pedagógica; a busca incessante pela dialogicidade, mesmo na assincronia; e o compromisso com o acolhimento de sujeitos cujas realidades materiais e culturais desafiam a lógica escolar tradicional. É esta forma de agir, que busca ser ao mesmo tempo crítica e cuidadosa, que constitui o principal aprendizado desta investigação.

Esta jornada foi, em essência, um processo de desconstrução de premissas e de reconstrução da minha própria identidade docente. A seguir, sintetizo os principais aprendizados que emergiram desta autoetnografia.

O primeiro e mais profundo aprendizado foi a desconstrução do mito da

neutralidade tecnológica. O áudio daquele estudante, explicando que o meu PDF havia consumido seus dados, fez a crítica à visão da tecnologia como um artefato neutro, presente nos estudos de Pinto (2005) e Bazzo (1998), deixar de ser um conceito teórico para se tornar uma realidade palpável. A análise demonstrou que a tecnologia não é um canal neutro, mas um ambiente pedagógico que carrega em seu design pressupostos sobre seus usuários.

Como advertem Coll e Monereo (2010), sua simples presença não garante a interatividade; ao contrário, ela pode ser usada para reforçar uma lógica de comunicação unidirecional. Deixei de ver o MOODLE como uma ferramenta e passei a enxergá-lo como um ambiente pedagógico, um artefato multifuncional cujas potencialidades são ativadas ou limitadas pela intencionalidade da mediação docente. Sem uma práxis crítica, a plataforma tende a ser subutilizada como mero repositório, com uma mediação intencional, pode se tornar um ambiente versátil para a construção de pontes e a criação de novas possibilidades de aprendizagem, exigindo uma mediação crítica para não se tornar mais um instrumento da “inclusão excludente” (Kuenzer, 2005).

Entrelaçado a este, veio o segundo aprendizado: o reconhecimento do sujeito da EJA-EPT e de suas vivências como ponto de partida para o processo pedagógico. Meu planejamento inicial partia do conteúdo; minha prática reinventada precisou partir do sujeito. As conversas nos encontros presenciais me mostraram que eu precisava, antes de ensinar matemática, escutar as histórias para instaurar o diálogo, compreender as temporalidades distintas que marcam a vida dos sujeitos da EJA-EPT, como nos ensina Arroyo (2005), e, fundamentalmente, valorizar os “saberes de experiência feitos” de que nos fala Freire (1996).

Essa mudança de perspectiva, por sua vez, implicou a reinvenção do meu próprio papel docente. A crise do silêncio no ambiente virtual me forçou a sair do lugar confortável de professor-conteudista para assumir a postura muito mais complexa de professor-mediador. Minha função evoluiu de ‘entregar’ o conteúdo para “desenhar experiências de aprendizagem”, de tirar dúvidas para provocar o diálogo. Tornei-me, na prática, um profissional que constrói sua identidade na e pela reflexão sobre a própria ação, como defende Nóvoa (1992) ao analisar a formação docente como um profissional que aprende na ação e que, ao refletir sobre sua própria prática, constrói um novo conhecimento.

A crise, portanto, impulsionou a transição de uma prática intuitiva para a de um

profissional que se reconhece em um processo contínuo de formação, cuja reflexão sobre a prática se tornou o motor para a reinvenção pedagógica. E é precisamente este novo conhecimento, construído na e a partir da práxis, que não poderia se esgotar em si mesmo. A ética do Mestrado Profissional e a minha própria vocação docente me impeliam a transformar esse aprendizado em uma contribuição concreta para o campo.

A tecnologia, por si só, não transforma a educação. O que transforma a educação é a escolha consciente do educador sobre como utilizá-la, para qual finalidade, e, mais importante, a coragem de ensinar os estudantes a se apropriarem dessas ferramentas para ler e transformar seu mundo.

A jornada de descoberta descrita neste capítulo não poderia se esgotar em uma reflexão solitária. A ética do Mestrado Profissional e a minha própria vocação docente me impeliam a transformar esse aprendizado em uma contribuição concreta para o campo. Assim, a criação do Produto Educacional “Do Quadro ao Clique” tornou-se não somente uma possibilidade, mas a consequência lógica e a necessidade ética desta pesquisa. Cada desafio que enfrentei a barreira de acesso, o silêncio nos fóruns, a dificuldade de construir uma presença pedagógica no ambiente digital, não era somente uma angústia minha, mas o sintoma de problemas que muitos outros colegas da EJA-EPT provavelmente enfrentam.

Portanto, a reflexão sobre a minha ação precisava se transformar em uma nova ação: a de socializar os aprendizados e as estratégias que construí ao longo deste percurso. O Produto Educacional, detalhado no capítulo seguinte, é, portanto, a culminância deste ciclo da práxis. Ele não é um apêndice, mas a ação que se segue à reflexão, transformando a análise autoetnográfica em uma proposta de intervenção concreta. Cada eixo, cada sugestão, cada exemplo ali contido é uma resposta direta aos problemas que analisei, justificando sua pertinência e sua relevância. Ele representa a passagem da reflexão sobre a prática para a ação que busca qualificar a prática de outros, na busca incessante por uma educação mais justa, humana e emancipatória.

## 5 PRODUTO EDUCACIONAL

Conforme antecipado ao final da análise, uma pesquisa de mestrado profissional não se encerra na reflexão sobre um problema, mas se completa ao propor uma intervenção qualificada na realidade investigada. Este capítulo, portanto, materializa o ciclo da práxis que fundamenta toda a dissertação: a reflexão crítica sobre a ação (desenvolvida nos capítulos anteriores) agora gera uma nova ação destinada a transformar a prática. O Produto Educacional não constitui, assim, um apêndice desta pesquisa, mas sua consequência lógica e a síntese da jornada, concebido a partir da lacuna identificada na prática e da necessidade de um recurso que transcendesse o tutorial técnico. Sua posição como capítulo subsequente à análise não é fortuita; ela completa a arquitetura metodológica deste trabalho, representando a etapa final e propositiva do ciclo de práxis (ação-reflexão-nova ação) que orientou toda a investigação.

A materialização da práxis investigativa em uma intervenção qualificada é o que define a identidade do Mestrado Profissional e constitui o propósito central deste Produto Educacional. Nesse modelo formativo, a dissertação e o PE configuram-se como componentes indissociáveis de um mesmo percurso, que articula a análise de um problema à proposição de uma solução aplicável. Essa concepção é definida pelos próprios objetivos estabelecidos pela CAPES para esta modalidade, que, conforme a Portaria nº 60, de 20 de março de 2019, visam, entre outros, “capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora” e “transferir conhecimento para a sociedade”.

I - capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos, visando atender a demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho;

II - transferir conhecimento para a sociedade, atendendo a demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local;

III - promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas; e

IV - contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade em empresas, organizações públicas e privadas (Brasil, 2019, n.p.).

Como materialização do ciclo de práxis que fundamenta esta investigação, o

Produto Educacional traduz a análise autoetnográfica em um dispositivo de formação. Seus componentes, objetivos e bases teóricas são descritos em detalhe a seguir.

## 5.1 DESCRIÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional (PE) desenvolvido no âmbito desta pesquisa intitula-se “Do Quadro ao Clique: uma oralitura reflexiva em multimídias acessíveis”.<sup>6</sup> Trata-se de um recurso de formação docente do tipo oralitura digital reflexiva, materializado em um formato multimídia que combina uma narrativa audiovisual (vídeo) e um roteiro textual acessível. É fundamental destacar que o produto não se configura como um tutorial técnico ou uma sequência didática prescritiva, mas como um dispositivo concebido para catalisar a práxis reflexiva do educador.

Sua finalidade principal é convidar professores à reflexão crítica sobre a própria prática com tecnologias educacionais. A gênese deste PE reside na resposta direta aos desafios pedagógicos identificados na análise autoetnográfica: o “silêncio digital” nos fóruns, a “inclusão excludente” materializada na barreira do acesso via celular e a “ilusão da transposição” de práticas presenciais. Seu objetivo educacional, portanto, é transformar a angústia docente, frequentemente vivenciada isoladamente, em conhecimento sistematizado e partilhável, fomentando uma cultura de diálogo e de reinvenção pedagógica. O público-alvo abrange educadores, especialmente os da EJA-EPT, professores em formação e pesquisadores da área de Educação Profissional e Tecnológica.

Para alcançar seu objetivo, o PE funciona como um ‘espelho’ narrativo. A partir da autoetnografia do pesquisador, o professor-usuário é convidado a conectar a história narrada com sua própria trajetória. O recurso opera por meio da escuta (ou leitura) da narrativa, pontuada por ‘perguntas-questionamento’ destinadas a incentivar a pausa e a reflexão, estimulando o usuário a iniciar seu próprio diário de bordo reflexivo.

A concepção do produto foi orientada pelo princípio da acessibilidade, oferecendo o conteúdo em múltiplos formatos para atender a diferentes necessidades

---

<sup>6</sup> Disponível em:

[https://www.youtube.com/watch?v=N0TjtTxAZN0&list=PLV2rOTHnbRojHfvo5YrlsKevBjDv\\_GzZi&index=1](https://www.youtube.com/watch?v=N0TjtTxAZN0&list=PLV2rOTHnbRojHfvo5YrlsKevBjDv_GzZi&index=1).

e condições de acesso. Sua forma, uma oralitura em mídias acessíveis, evoluiu ao longo da investigação para responder coerentemente aos desafios de acesso e à valorização da oralidade, temas centrais desta dissertação. A forma, portanto, não é um mero invólucro, mas a própria materialização dos achados da pesquisa. A viabilidade do PE é alta, pois, como Recurso Educacional Aberto (REA), pode ser acessado, utilizado e compartilhado gratuitamente, exigindo somente um dispositivo com conexão à internet. O produto está licenciado sob *Creative Commons*<sup>7</sup> (CC BY-NC-SA), permitindo o compartilhamento e a adaptação para fins não comerciais, com a devida atribuição de crédito.

## 5.2 BASES TEÓRICAS DO PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional “Do Quadro ao Clique” não é um tutorial técnico, mas um convite à práxis, cuja concepção e formato estão profundamente ancorados nos referenciais teóricos que sustentam esta dissertação. As escolhas de conteúdo, abordagem e linguagem não são aleatórias, mas decisões pedagógicas que buscam materializar a teoria em uma prática de formação, alicerçando-se em três pilares teóricos centrais.

O primeiro pilar é a Pedagogia Crítica e Dialógica de Paulo Freire. Para superar o modelo de educação bancária digital identificado na prática docente analisada, o produto adota como fundamento a pedagogia freiriana. Sua estrutura narrativa, que parte da problematização da realidade do professor e o convida ao diálogo por meio de ‘perguntas-questionamento’, é uma tentativa deliberada de materializar a educação problematizadora (Freire, 2005).

A solução conceitual encontrada reside em compreender que este Produto Educacional não é a oralitura em si, mas um roteiro-convite que, por meio do registro, busca catalisar a experiência da oralitura no professor-usuário. O PE foi concebido não como um novo depósito de conteúdo, mas como um dispositivo para a comunicação (Freire, 2001), que busca instaurar um diálogo e não oferecer respostas

---

<sup>7</sup> Trata-se de uma organização não governamental sem fins lucrativos localizada em Mountain View, na California, voltada a expandir a quantidade de obras criativas disponíveis, através de suas licenças que permitem a cópia e compartilhamento com menos restrições que o tradicional. Ao disponibilizar o produto em *Creative Commons*, o PE ganha maior flexibilidade na utilização (embora ainda protegido por direitos autorais), de modo que possa ser utilizado amplamente, sem que as leis de proteção à propriedade intelectual sejam infringidas.

prontas, funcionando como um ponto de partida para a práxis reflexiva do outro.

O segundo pilar é a Autoetnografia como Ferramenta de Formação. Para transformar a angústia docente em conhecimento sistematizado, o PE mobiliza a autoetnografia não apenas como método de pesquisa, mas como um dispositivo de formação. A proposta de que o professor-usuário inicie seu próprio diário de bordo e narre sua prática dialoga diretamente com as concepções de Antônio Nôvoa (1992), que posiciona a reflexão sobre a própria prática como o núcleo da construção da identidade profissional. A narrativa autoetnográfica do autor torna-se, assim, um convite para que o outro professor inicie a sua própria jornada de reflexão.

O terceiro pilar articula a Crítica à Exclusão Digital e a Potência da Oralitura. Para enfrentar as barreiras materiais de acesso, o produto assume como princípio de design a crítica à “inclusão excludente” de Acácia Kuenzer (2005). A escolha por formatos leves (áudio), a fragmentação do conteúdo em micromódulos e a oferta de múltiplos meios de acesso (vídeo e texto) são decisões práticas que derivam diretamente da compreensão teórica de que a tecnologia, sem uma mediação crítica, pode amplificar desigualdades. Adicionalmente, para romper com a “cultura do silêncio” (Freire, 2005) e o medo de escrever errado identificados na análise, a escolha central pelo formato de oralitura como veículo comunicacional se fundamenta nos estudos de Leda Maria Martins (2021). Conforme a autora:

A oralitura, portanto, se inscreve como uma grafia performática do tempo, em que a voz e o corpo são os suportes primários da enunciação e da memória. [...] Diferentemente da literatura, que se fixa na escrita alfabética como suporte principal, a oralitura se perfaz no tempo-espacço da performance (Martins, 2021, p. 32).

A adoção da oralitura é, portanto, uma decisão política e pedagógica que valoriza a voz e a narrativa em primeira pessoa, validando a oralidade como um potente veículo de produção e socialização de conhecimento no campo da formação docente.

### 5.3 ROTEIRO DO CONTEÚDO

A estrutura do Produto Educacional foi concebida de forma modular e narrativa, espelhando a própria trajetória da pesquisa autoetnográfica. O conteúdo organiza-se em eixos que partem dos problemas identificados na prática para, então, propor

caminhos e reflexões. O quadro 3, a seguir, sintetiza esta arquitetura modular.

Quadro 3 – Estrutura Modular da Oralitura Reflexiva “Do Quadro ao Clique”

<b>Eixo da Oralitura</b>	<b>Problema Identificado na Autoetnografia</b>	<b>Proposta e Conteúdo no Produto Educacional</b>
1. Acolhendo o Estudante da EJA-EPT no MOODLE	Exclusão digital por barreiras de acesso (conectividade, dispositivo) e a falta de letramento digital dos estudantes.	Estratégias para o primeiro acesso, tutoriais visuais simples, dicas para uso em dispositivos móveis.
2. Práticas Inspiradoras da Autoetnografia	A necessidade de transformar a angústia docente em práxis reflexiva; a falta de exemplos concretos.	Narrativa dos episódios críticos da autoetnografia como estudo de caso para a reflexão entre professores da área.
3. Planejando Ações Integradas	A tendência de replicar a “educação bancária” no ambiente digital, com foco na transposição de conteúdo.	Orientações para o design de experiências de aprendizagem: micromódulos, diversificação de formatos (texto, áudio, vídeo).
4. O que a Tela Não Captura	O risco de supervalorizar a tecnologia, ignorando os limites do ambiente virtual e a importância da presença.	Reflexão sobre a importância da presencialidade e estratégias para potencializar os encontros síncronos.
5. Convite à Sua Autoetnografia	Como garantir que a reflexão sobre a prática seja um processo contínuo e colaborativo.	Estímulo à práxis contínua: sugestão de um “diário de bordo” e roteiro para diálogo entre professores da área.

Fonte: elaborado pelo autor, 2025.

Para além da estrutura sinóptica apresentada no quadro, o roteiro do PE se desdobra em cinco momentos sequenciais, que constituem a narrativa audiovisual e textual:

Momento 1: Abertura: O Convite e o Chão Desta História.

Este momento inicial apresenta o autor-narrador, o propósito do material como um convite ao diálogo, e define os conceitos-chave de autoetnografia e “oralitura digital reflexiva”, estabelecendo um pacto de conversa com o professor-usuário.

Momento 2: A Práxis Forjada na Presença.

Aqui se desenvolve a autoetnografia da prática docente presencial, ancorada na metáfora do ‘mecânico de aprendizagens’ e na importância da interação física e sensorial no espaço da sala de aula, dialogando com os conceitos de Trabalho como Princípio Educativo (Saviani, 2007) e o reconhecimento do sujeito (Arroyo, 2005).

Momento 3: A Crise da Transposição.

Este é o momento do conflito, que narra o ‘evento crítico’ da pesquisa: a transposição para o ambiente virtual, o “silêncio digital” e o recebimento do áudio do estudante que revela o ‘Muro do PDF’. A análise deste momento é feita à luz dos conceitos de “educação bancária” (Freire, 2005) e “inclusão excludente” (Kuenzer, 2005).

#### Momento 4: A Reinvenção da Práxis.

Ato contínuo à crise, este momento detalha as estratégias práticas desenvolvidas para superá-la, organizadas como a construção de três ‘pontes’: a da materialidade (micromódulos e formatos acessíveis), a do diálogo (perguntas-problema nos fóruns) e a da presencialidade (ressignificação dos encontros síncronos).

#### Momento 5: Fechamento: A Síntese da Jornada.

O momento final sintetiza os aprendizados da jornada, refletindo sobre os limites da tecnologia (o que a tela não captura) e concluindo com um convite à práxis reflexiva, incentivando o professor-usuário a iniciar seu próprio “diário de bordo” e a buscar o diálogo com pares, em consonância com as ideias de Nóvoa (1992).

O percurso didático é mediado por ‘perguntas-questionamento’ ao final de cada bloco, que convidam o usuário a pausar a fruição do material e a registrar suas próprias reflexões, incentivando um engajamento ativo e a conexão do conteúdo com sua realidade.

### 5.4 METODOLOGIA PARA CONSTRUÇÃO

A construção do Produto Educacional “Do Quadro ao Clique” foi um processo evolutivo, diretamente influenciado pelo ciclo da práxis da pesquisa. A metodologia de desenvolvimento partiu de uma concepção inicial que foi sendo refinada ao longo da investigação, em diálogo com a teoria e com os feedbacks recebidos da comunidade acadêmica. O percurso foi organizado em cinco fases distintas.

#### 5.4.1 Fase 1 – Concepção e Roteirização

A ideia inicial, apresentada na etapa de qualificação, consistia em um guia textual mais tradicional. Contudo, o aprofundamento da análise autoetnográfica e, crucialmente, os *feedbacks* da banca de qualificação, que sugeriram a exploração do

conceito de “oralitura” e a valorização da narrativa pessoal, foram catalisadores para a reinvenção do formato. Nesta fase, a narrativa autoetnográfica, que constitui o cerne da pesquisa, foi sistematizada e transformada em um roteiro detalhado para a produção audiovisual, estruturado nos cinco momentos descritos na seção anterior.

#### **5.4.2 Fase 2 - Produção Audiovisual**

A gravação da “oralitura” foi realizada com equipamentos de uso pessoal (smartphone com câmera de alta definição e microfone de lapela), buscando uma estética que valorizasse a proximidade e o diálogo, em detrimento de uma produção excessivamente polida. A edição do vídeo foi realizada utilizando o *software* de edição não linear DaVinci Resolve, com foco em garantir um ritmo narrativo reflexivo, inserir legendas para acessibilidade e adicionar elementos gráficos pontuais para reforçar conceitos-chave.

#### **5.4.3 Fase 3 – Construção do Material Textual Acessível**

Paralelamente à edição do vídeo, o roteiro integral foi formatado como um documento de texto (PDF acessível), funcionando como uma transcrição e alternativa de acesso ao conteúdo. A elaboração seguiu os princípios da acessibilidade em documentos digitais, conforme as orientações de Salton, Dall’Agnol e Turcatti (2017), garantindo a correta marcação de títulos, parágrafos e descrições de elementos visuais para a naveabilidade por tecnologias assistivas.

#### **5.4.4 Fase 4 – Disponibilização e Aplicação**

A versão beta do produto (vídeo e roteiro textual) foi disponibilizada em uma plataforma de compartilhamento de vídeo (*YouTube*). Os links, acompanhados do instrumento de avaliação (formulário online, apresentado no APÊNDICE B), foram enviados a professores das áreas para a coleta dos dados da etapa de aplicação, cujo método é detalhado na subseção 5.6.

#### **5.4.5 Fase 5 – Refinamento e Versão Final**

Com base na análise dos pareceres dos especialistas, foram realizados os ajustes finais no vídeo e no roteiro. As sugestões, como a inclusão de um glossário para o termo “oralitura” e a explicitação do potencial do material como disparador de debates, foram integralmente incorporadas, resultando na versão final do Produto Educacional a ser depositada nos repositórios institucionais.

### **5.5 LEVANTAMENTO DE PRODUTOS EDUCACIONAIS CORRELATOS**

A concepção de um Produto Educacional relevante pressupõe o diálogo com as iniciativas já existentes no campo. Este levantamento buscou identificar, no repositório EduCAPES e em outras bases acadêmicas, produtos voltados à formação de professores para a EJA-EPT com foco no uso de tecnologias, a fim de situar a presente proposta e destacar sua contribuição específica. A busca revelou uma predominância de produtos que se enquadram em duas categorias principais: guias teórico-metodológicos e cursos de formação instrumental.

Na primeira categoria, encontram-se trabalhos como o guia *Formação em Exercício de Professores da Educação Profissional e Tecnológica* (Silva, 2021) e o *Guia da formação EJA-EPT* (IFES, 2023), que oferecem um aprofundamento teórico sobre a EPT e estruturam percursos para o planejamento de ofertas de cursos. Embora de grande valor, esses materiais focam na apresentação de bases conceituais e diretrizes de planejamento.

Na segunda categoria, destacam-se propostas de cursos de formação continuada. Um exemplo é o produto *Práticas Docentes para Educação Profissional e Tecnológica na EaD* (Pinheiro, 2023), um curso para professores que atuam em MOODLE, focado em metodologias pedagógicas e no uso de ferramentas. Na mesma linha, esta pesquisa identificou uma iniciativa interna relevante: o curso MOOC sobre o uso de Ferramentas Básicas do MOODLE, oferecido pelo Instituto Federal Catarinense (IFC), Campus Camboriú. Enquanto a proposta de Camboriú se estrutura como um curso autoinstrucional com foco em capacitar tecnicamente os docentes no uso instrumental da plataforma, a presente oralitura busca preencher uma lacuna distinta.

A inovação do Produto Educacional “Do Quadro ao Clique” reside precisamente

em sua abordagem e formato, que o diferenciam das categorias predominantes. Ele se afasta do modelo de guia teórico ou de curso instrumental para se constituir como um dispositivo de práxis reflexiva. Sua contribuição singular manifesta-se em três eixos:

**Metodologia:** Em vez de apresentar teorias ou tutoriais, utiliza a autoetnografia como método de formação, partindo de uma experiência docente real e narrada para catalisar a reflexão do professor-usuário.

**Formato:** Adota a oralitura como veículo comunicacional, valorizando a voz e a narrativa em primeira pessoa para estabelecer um diálogo de par para par, em oposição à impessoalidade de um manual técnico.

**Foco:** O centro do produto não é a ferramenta tecnológica (o quê), nem apenas a técnica pedagógica (o como), mas a relação crítica e situada do professor com a sua própria prática (o porquê e o para quem).

Dessa forma, as propostas identificadas e o “Do Quadro ao Clique” não são excludentes, mas complementares. Enquanto os guias e cursos existentes oferecem a fundamentação teórica e a capacitação técnica necessárias, a presente oralitura preenche a lacuna da reflexão sobre a práxis, oferecendo um recurso que visa transformar a angústia e os desafios do cotidiano docente em um processo consciente de reinvenção pedagógica.

## 5.6 APLICAÇÃO

A etapa de aplicação deste Produto Educacional foi concebida como um processo de análise por pares especialistas, etapa metodológica fundamental para aferir sua pertinência, eficácia e rigor antes da defesa e da disseminação em larga escala. O procedimento não visou a uma aplicação em contexto de sala de aula, mas à coleta de uma análise crítica e qualificada de educadores com notória experiência no campo, constituindo-se como um componente essencial para o aprimoramento e a legitimação da intervenção desenvolvida.

O processo de aplicação foi conduzido seguindo três etapas sequenciais:

a) Convite e Coleta de Dados:

Foram enviados o link de acesso à versão beta do Produto Educacional (a oralitura audiovisual e seu roteiro textual) e o link para o instrumento de aplicação (APÊNDICE B) por meio de e-mails e aplicativos de mensagem. A seleção buscou um

grupo heterogêneo de educadores com experiência em, pelo menos, uma das áreas centrais do trabalho: EJA-EPT, Formação de Professores ou Tecnologias na Educação. Foi estabelecido um prazo de 15 dias para os participantes explorarem o material e prenchessem o formulário de avaliação, que combinava escalas *Likert* e questões abertas para um feedback qualitativo detalhado. Houve o retorno de 22 educadores, cujo perfil demonstra a diversidade e a qualificação do grupo de participantes da aplicação.

b) Análise dos Pareceres:

Após o recebimento de todos os pareceres, os dados quantitativos (respostas às escalas *Likert*) foram sistematizados para análise estatística descritiva. Os dados qualitativos (respostas abertas) foram submetidos a um processo de codificação temática, no qual os *feedbacks* foram agrupados em categorias emergentes (ex: clareza conceitual, sugestões de aplicabilidade, ajustes técnicos), permitindo uma análise aprofundada das percepções dos especialistas.

c) Aprimoramento do Produto:

As sugestões de aprimoramento, cruciais para o refinamento do PE, foram analisadas e integralmente incorporadas à versão final do material. A análise detalhada dos pareceres, que fundamenta a qualidade e a relevância do Produto Educacional, é apresentada na seção seguinte.

## 5.7 REFLEXÕES SOBRE O PRODUTO EDUCACIONAL

A análise da pertinência e da qualidade do Produto Educacional foi realizada a partir dos dados coletados na aplicação por pares especialistas. A reflexão que se segue está estruturada com base nos critérios de avaliação da produção técnica e tecnológica utilizados em programas de pós-graduação profissional — Aderência, Inovação, Complexidade e Impacto/Aplicabilidade, a fim de sistematizar os achados e discutir o potencial da intervenção proposta.

### 5.7.1 Aderência e Relevância

Este critério avalia a pertinência do produto em relação ao seu público-alvo e ao contexto da EJA-EPT. Os dados da aplicação indicaram uma recepção altamente positiva: dos 22 especialistas que avaliaram o material, 90,9% (20 respostas)

concordaram ou concordaram totalmente que o produto aborda de forma relevante e aderente os desafios reais da prática docente na EJA-EPT. Os pareceres qualitativos aprofundam essa percepção, destacando que a aderência do produto reside em sua capacidade de materializar os dilemas do cotidiano docente. Conforme um dos avaliadores:

*O momento do áudio do estudante é o coração da narrativa. É de uma potência avassaladora. Aquele pedido de “desculpas” quebra a quarta parede e nos atinge diretamente, materializando de forma visceral os conceitos de “inclusão excludente” e “cultura do silêncio”. É a voz do sujeito da EJA rompendo o silêncio do AVA e ressignificando toda a prática docente (Avaliador 1).*

### 5.7.2 Inovação

A inovação do produto foi avaliada com base em sua abordagem e formato, em comparação com os materiais de formação tradicionalmente disponíveis. O resultado foi expressivo: 95,5% dos avaliadores (21 respostas) concordaram ou concordaram totalmente que a abordagem do produto (combinando autoetnografia e oralitura) representa uma inovação significativa. A inovação, segundo os especialistas, não está em um aspecto técnico, mas na própria concepção do PE como um dispositivo de formação ativa. Um dos pareceres sintetiza esta qualidade:

*O convite final à partilha e à criação de um “diário de bordo” transforma o produto de um relato passivo em uma ferramenta ativa de formação. Ele não se encerra em si mesmo, mas aponta para a continuidade, para a construção de uma comunidade de prática. Essa convocação para que o “eu” encontre o “nós” é o fechamento perfeito para uma jornada autoetnográfica (Avaliador 2).*

### 5.7.3 Complexidade

Este critério analisou se o produto articula, de forma equilibrada, a narrativa da práxis, os fundamentos teóricos e as estratégias práticas, sem ser superficial ou excessivamente denso. A avaliação foi novamente muito positiva, com 95,5% dos especialistas (21 respostas) concordando totalmente com o equilíbrio da proposta. A análise qualitativa indica que a complexidade adequada do material reside em sua arquitetura reflexiva, que conecta a experiência pessoal a conceitos teóricos de forma fluida e potente, como aponta um dos validadores:

*A conexão inicial entre a oficina do pai (mecânico de motores) e a própria prática docente (mecânico de aprendizagens) é uma âncora narrativa muito potente. Ela fundamenta a práxis do autor em um saber sensível, corporal, oriundo do mundo do trabalho, o que dialoga perfeitamente com o princípio do ‘Trabalho como Princípio Educativo’ e com a própria natureza da EPT (Avaliador 3).*

#### **5.7.4 Impacto e Aplicabilidade**

O potencial de impacto na prática docente e a aplicabilidade do material em contextos de formação foram avaliados positivamente por 81,8% dos participantes (18 respostas). Os pareceres qualitativos reforçam que o impacto do PE reside em sua capacidade de gerar empatia e deslocar a culpa, frequentemente atribuída ao estudante, para uma reflexão sobre a estrutura e a própria prática pedagógica. Um dos especialistas descreve este efeito da seguinte forma:

*Humaniza a estatística: Traduz os dados frios sobre exclusão digital em uma história com voz, nome e sentimento. Desloca a culpa: Demonstra de forma visceral como a responsabilidade, que muitas vezes atribuímos ao “desinteresse” do aluno, é, na verdade, uma falha estrutural e da nossa própria prática pedagógica (Avaliador 4).*

Este potencial de impacto e aplicabilidade, aferido na aplicação com os pares, apresenta o produto não apenas como um relato, mas como uma ferramenta com potencial transformador para a formação continuada de professores.

## 6 RASTROS DA JORNADA E NOVAS TRILHAS

Este capítulo final amarra os fios da investigação, apresentando a síntese da jornada autoetnográfica e os principais achados. A seção inicial retoma a questão de pesquisa e demonstra como os objetivos foram alcançados. Em seguida, destacam-se as principais contribuições do trabalho para o campo da EPT. Por fim, em um exercício de rigor e honestidade intelectual, discutem-se as limitações do estudo e apontam-se novas trilhas para futuras pesquisas, reafirmando que o conhecimento é um processo contínuo de construção.

Nesta dissertação, busquei demonstrar e validar a tese central de que a plataforma MOODLE, longe de ser um artefato neutro, opera como um dispositivo que reflete e amplifica a práxis docente. Sem uma mediação crítica, ela se converte em um sofisticado mecanismo da “inclusão excludente” (Kuenzer, 2005), materializado na barreira informacional que se ergue entre o estudante e o conhecimento. Com uma mediação intencional, por outro lado, expressa na construção de um ambiente de diálogo e cuidado, a plataforma torna-se um potente espaço para uma prática emancipatória. Esta conclusão responde diretamente à questão de pesquisa que orientou o percurso: como identificar os desafios e as possibilidades da mediação pedagógica com o MOODLE na EJA-EPT? A superação do modelo de ‘educação bancária digital’, portanto, não reside na ferramenta, mas na práxis docente que se apropria criticamente dela, confirmado a premissa que fundamentou esta jornada.

Para alcançar esta conclusão, estruturei metodicamente o percurso a fim de cumprir os objetivos propostos. Desta forma, cumpri o objetivo geral desta investigação, qual seja, analisar, por meio da autoetnografia, os desafios e as possibilidades da mediação pedagógica com a plataforma MOODLE junto a estudantes da EJA-EPT, com vistas à produção de um recurso para a formação docente, foi plenamente alcançado. Isso se evidencia por meio da análise autoetnográfica detalhada no Capítulo 4, que permitiu identificar as dinâmicas de exclusão e reinventar a práxis docente.

Articuladamente, os objetivos específicos foram sistematicamente atingidos:

- a) A construção e análise da autoetnografia, materializada no Capítulo 4, permitiu desvelar os “episódios críticos” da prática;
- b) A análise crítica da relação entre o vivido e o prescrito foi executada ao longo do mesmo capítulo, tensionando a narrativa com os documentos institucionais;

c) A sistematização dos aprendizados foi consolidada na seção 4.4, resultando nos princípios que fundamentaram a concepção do Produto Educacional;

d) O desenvolvimento e a aplicação do Produto Educacional, apresentados no Capítulo 5, materializaram a práxis investigativa em uma intervenção concreta, cujo rigor e pertinência foram aferidos pela análise junto a professores da área;

e) A socialização dos achados, por meio desta dissertação e do Produto Educacional, completa o ciclo de produção e disseminação do conhecimento.

Nesse sentido, argumento que a contribuição deste estudo se manifesta em uma dupla e indissociável dimensão: teórico-metodológica e prático-formativa.

No plano teórico-metodológico, a pesquisa valida a potência da autoetnografia não somente como método de investigação, mas como dispositivo de formação, demonstrando sua capacidade de converter a experiência situada em conhecimento científico rigoroso e aplicável no campo da EPT. Nesse movimento, opera-se uma transmutação fundamental: ao submeter a vivência privada à análise teórica e torná-la pública nesta dissertação, o que era somente um “saber experiencial” transita para o estatuto de “saber da ação pedagógica” (Gauthier et al., 1998), agora validado e passível de socialização com os pares.

Adicionalmente, a análise desvela a necessidade de uma práxis docente que, mesmo à distância, se fizesse sentir como um ato de cuidado, diálogo e mediação intencional, um princípio que pode ser mobilizado em outras investigações sobre tecnologia e docência. No plano prático, essa reflexão se materializa no Produto Educacional “Do Quadro ao Clique”, uma oralitura que traduz a análise em um dispositivo de formação entre pares, concebido para subsidiar a práxis de outros educadores.

Sua alta aplicabilidade, portanto, não reside em um conjunto de regras a serem seguidas, mas em seu potencial como um dispositivo que convida à reflexão, permitindo que cada educador o utilize como ponto de partida para analisar e reinventar sua própria prática. Sua principal inovação reside precisamente na apropriação de um referencial teórico-crítico, a “oralitura” (Martins, 2021), como formato para um Produto Educacional, representando uma ruptura com os modelos instrumentais e prescritivos que frequentemente caracterizam os materiais para a formação docente.

Nesse sentido, seu impacto imediato, aferido no âmbito da própria práxis investigativa e na aplicação com especialistas, projeta-se para um impacto futuro de

maior alcance, cujo potencial de transformação está diretamente atrelado à sua efetiva disseminação e apropriação pela comunidade docente. Constitui-se como uma contribuição direta à linha de pesquisa ‘Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica’ e, por extensão, ao fortalecimento da área de concentração do Programa.

O reconhecimento dos limites de uma investigação constitui um exercício de rigor intelectual. A força desta dissertação, a análise aprofundada de um caso particular, própria do método autoetnográfico, é também sua principal delimitação. Os achados, portanto, não visam à generalização estatística, mas à transferibilidade analítica, de modo que o objetivo foi oferecer uma análise densa que funcione como um referencial para outros educadores poderem refletir sobre suas próprias realidades. São precisamente estas limitações que abrem caminhos para novas investigações, das quais se destacam quatro vertentes principais.

Uma primeira trilha consiste em deslocar o foco analítico do professor para o estudante, investigando, por meio de abordagens como a pesquisa narrativa ou a história oral, as percepções e estratégias de agência dos próprios sujeitos da EJA-EPT com o ambiente virtual. Tal abordagem, que encontra eco nos estudos sobre juventude e escolarização de Marilia Pontes Sposito (2002), permitiria compreender suas percepções e estratégias de uso, valorizando suas vozes e agência.

Outra vertente promissora emerge da análise do trabalho docente coletivo. Seria pertinente investigar, a partir de metodologias como a pesquisa-ação ou a pesquisa colaborativa, como o trabalho docente coletivo pode ser fomentado para o planejamento de atividades integradas no ambiente virtual, aprofundando o debate sobre a integração curricular na EPT, um desafio central discutido por Jaqueline Moll (2012) e seus colaboradores.

O próprio Produto Educacional abre um campo para pesquisas sobre sua apropriação e impacto. Estudos futuros poderiam analisar como materiais como este são ressignificados pelos professores em seus contextos, contribuindo para o campo de estudos sobre tecnologia educacional e formação de professores, em um movimento que dialoga com as reflexões de Dante Henrique Moura (2013) sobre a produção de conhecimento aplicado nos mestrados profissionais.

Por fim, a própria escolha metodológica desta dissertação sugere a necessidade de aprofundar os estudos sobre o uso da autoetnografia no campo da Educação Profissional e Tecnológica, investigando seu potencial como dispositivo

para a reflexão crítica e a transformação da prática, em linha com as concepções de formação docente defendidas por Nóvoa (1992), que posiciona a reflexão sobre a ação como o núcleo da profissionalização.

Esta dissertação, portanto, se encerra não como um ponto de chegada, mas como o registro de um ciclo de práxis que, por sua natureza, é contínuo. A jornada de pesquisa aqui documentada se conclui, mas a práxis reflexiva que ela buscou inspirar e materializar, longe de se esgotar, reafirma-se como um movimento político e pedagógico permanente. Os rastros deixados nesta escrita não são um mapa definitivo, mas um convite para que outros educadores também se arrisquem a narrar suas próprias trilhas, fortalecendo o conhecimento que brota do fazer cotidiano, essencial para a construção de uma Educação Profissional e Tecnológica. verdadeiramente emancipatória.

## REFERÊNCIAS

- ANAMI, Karin. **Cenários e bastidores da implantação do PROEJA no Instituto Federal Catarinense.** 2021, 95f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense, Blumenau, 2021. Disponível em: <https://profept.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/54/2023/09/Versao-Final-Dissertacao-PDF-A-Karin.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2025.
- ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas:** trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel G. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. In: ARROYO, Miguel G. (org.). **Construção coletiva:** contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília, DF: UNESCO; MEC; RAAAB, 2005. p. 221-230. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000143238>. Acesso em: 30 jun. 2025.
- ARROYO, Miguel. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, Leônicio J. G. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-32.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação.** Brasília: Liber, 2004.
- BARBIER, René. **Pesquisa-ação na instituição educativa.** São Paulo: Jorge Zahar Editor, 1985.
- BARBOSA, Mara Cristina C. **A mediação pedagógica no curso de Qualificação Profissional em Eletricista Industrial EJA-EPT do IFC Blumenau: múltiplos papéis e possibilidades.** 2022. 117 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense, Blumenau, 2022. Disponível em: <https://profept.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/54/2023/09/ARTIGO-MARA-CRISTINA-CHAVES-BARBOSA-PDFA.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2025.
- BAZZO, Walter A. **Ciência, tecnologia e sociedade e o contexto da educação tecnológica.** Florianópolis: Editora da UFSC, 1998.
- BRANDÃO, Carlos R. **Pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos:** educação profissional técnica de nível médio/ensino médio. Documento Base. Brasília, DF: SETEC/MEC, 2007. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/setec/projea/fundamental\\_ok.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/setec/projea/fundamental_ok.pdf). Acesso em: 28 mar. 2025.
- BRASIL. Portaria nº 60, de 20 de março de 2019. Regulamenta os mestrados e doutorados profissionais. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 21 mar. 2019.

Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=884>. Acesso em: 30 jun. 2025.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em Rede**: A era da informação: economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO (CETIC). **Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros**: TIC Domicílios 2024. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2025. Disponível em: <https://cetic.br/pt/pesquisa/domicilios/publicacoes/>. Acesso em: 30 jun. 2025.

COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da Educação Virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DAYRELL, Juarez (org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (org.). **Representações performáticas brasileiras**: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. p. 16-21.

FERREIRA, Júlio R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e Educação - Doze Olhares Sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

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

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GAUTHIER, Clément et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (IFES). **Curso MOOC Ferramentas Básicas do Moodle**. Vitória: Cefor, 2023. Disponível em: <https://ava3.cefor.ifes.edu.br/course/index.php?categoryid=198>. Acesso em: 28 de mar de 2025

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís; LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MOLL, Jaqueline (org.). **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOURA, Dante H. **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PASSEGGI, Maria da C. e SOUZA, Elizeu C. de e VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa(auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, v. 34, n. 2, p. 369-386, 2011. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002276450>. Acesso em: 05 dez. 2024.

PINHEIRO, Tânia Mara Collyer. **Práticas Docentes para Educação Profissional e Tecnológica na EaD: interação e ferramentas tecnológicas em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (Moodle)**. [S. I.: s. n.], 2024. Produto Educacional vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Disponível em: [https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/868800/2/Pr%C3%A1ticas%20Docentes%20para%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Profissional%20e%20Tecnol%C3%B3gicas%20na%20EaD%20-%20intera%C3%A7%C3%A3o%20e%20ferramentas%20tecnol%C3%B3gicas%20em%20Ambientes%20Virtuais%20de%20Aprendizagem%20-%20Moodle%20-%20Tania%20Collyer%20-%20ProfEPT%20-%20IFG\\_compressed.pdf](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/868800/2/Pr%C3%A1ticas%20Docentes%20para%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Profissional%20e%20Tecnol%C3%B3gicas%20na%20EaD%20-%20intera%C3%A7%C3%A3o%20e%20ferramentas%20tecnol%C3%B3gicas%20em%20Ambientes%20Virtuais%20de%20Aprendizagem%20-%20Moodle%20-%20Tania%20Collyer%20-%20ProfEPT%20-%20IFG_compressed.pdf). Acesso em: 28 de mar de 2025

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

PRETTO, Nelson De Luca. **Redes sociais, cultura e poder: ensaios e reflexões**. Salvador: EDUFBA, 2013.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado: Concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

ROSTAS, Márcia H. S. G.; ROSTAS, Guilherme R. O ambiente virtual de aprendizagem (Moodle) como ferramenta auxiliar no processo ensino-aprendizagem: uma questão de comunicação. In: SOTO, Ucy; MAYRINK, Mônica F.; GREGOLIN, Isadora V. (Org.). **Linguagem, educação e virtualidade [online]**. São Paulo:

Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: [https://books.scielo.org/id/px29p/pdf/soto\\_9788579830174-08.pdf](https://books.scielo.org/id/px29p/pdf/soto_9788579830174-08.pdf). Acesso em: 16 out. 2024.

SALTON, Bruna P.; DALL'AGNOL, Anderson; TURCATTI, Alissa. **Manual de acessibilidade em documentos digitais**. Sertão, RS: IFRS, 2017. Disponível em: <https://dspace.ifrs.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/868/123456789868.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 mar. 2025.

SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. **Memória Coletiva e Teoria Social**. São Paulo: Annablume, 2003.

SANTOS, Silvio Matheus Alves. **O método da autoetnografia na perspectiva sociológica: atores, perspectivas e desafios**. PLURAL, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v.24.1, 2017, p.214-241. Disponível em: <https://revistas.usp.br/plural/article/view/113972>. Acesso em: 28 mar. 2025.

SAVIANI, Derméval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPgnkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2025.

SILVA, Fernando R. da. **Formação em Exercício de Professores da Educação Profissional e Tecnológica**. [S. l.: s. n.], 2021. 1 Guia. Produto Educacional vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Disponível em: [https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/601276/2/GUIA\\_FEP\\_EPT.pdf](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/601276/2/GUIA_FEP_EPT.pdf). Acesso em: 28 de mar de 2025

SKOVSMOSE, Ole. Cenários para Investigação. **Bolema- Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, n. 14, p. 66-91, 2000. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/10635>. Acesso em: 28 de mar de 2025

SPOSITO, Marilia Pontes (coord.). **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.

SPOSITO, Marilia Pontes. Juventude e escolarização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 105-129, jul. 2002.

**APÊNDICE A – ROTEIRO INTEGRAL DO PRODUTO EDUCACIONAL “DO QUADRO AO CLIQUE: UMA ORALITURA REFLEXIVA EM MULTIMÍDIAS ACESSÍVEIS”**

**FICHA TÉCNICA**

**Título do Produto:** DO QUADRO AO CLIQUE: UMA ORALITURA REFLEXIVA EM MULTIMÍDIAS ACESSÍVEIS

**Autor:** Alexandre Veloso dos Santos

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fátima Peres Zago de Oliveira

**Coorientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Raquel Cardoso de Faria e Custódio

**Origem:** Produto Educacional desenvolvido no âmbito da dissertação “Vivências e Experiências com o Moodle na EJA-EPT: Uma Autoetnografia no Curso de Formação Inicial e Continuada Integrada ao Ensino Médio com Qualificação Eletricista Industrial do IFC Blumenau”, do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT).

**Instituição Proponente:** Instituto Federal Catarinense (IFC) – Campus Blumenau

**Programa:** Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)

**Linha de Pesquisa:** Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica

**Público-alvo:** Educadores, especialmente da EJA-EPT, professores em formação e pesquisadores da área de Educação Profissional e Tecnológica e Tecnologias na Educação.

**Tipo de Produto:** Recurso de formação docente (Oralitura Digital Reflexiva).

**Finalidade:** Oferecer um dispositivo de práxis reflexiva para educadores, a partir de uma narrativa autoetnográfica sobre o uso de tecnologias no processo de ensino. O

objetivo é transformar a angústia docente, frequentemente vivenciada de forma isolada, em conhecimento sistematizado e partilhável, fomentando uma cultura de diálogo e de reinvenção pedagógica para um uso mais crítico, situado e inclusivo das tecnologias na EJA-EPT.

**Formato:** Recurso digital multimídia, composto por vídeo (oralitura) e transcrição textual acessível (roteiro).

**Disponibilidade:** Acesso irrestrito como Recurso Educacional Aberto (REA), sob licença Creative Commons (CC BY-NC-SA), permitindo o compartilhamento e a adaptação para fins não comerciais, com a devida atribuição de crédito.

**Avaliação:** Produto Educacional foi submetido a um processo de aplicação com educadores especialistas (professores da área de EJA-EPT, Formação de Professores e Tecnologias na Educação) por meio de instrumento específico. Sua avaliação e validação formal ocorrerão pela banca de defesa da dissertação.

**Registro:** Biblioteca do Instituto Federal Catarinense (IFC), Campus Blumenau.

**URL para Acesso:**

[https://www.youtube.com/watch?v=N0TjtTxAZN0&list=PLV2rOThnbRojHfvo5YrlsKevBjDv\\_GzZi&index=1](https://www.youtube.com/watch?v=N0TjtTxAZN0&list=PLV2rOThnbRojHfvo5YrlsKevBjDv_GzZi&index=1)

**APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DO VÍDEO - PRODUTO EDUCACIONAL - DO QUADRO AO CLIQUE: UMA ORALITURA REFLEXIVA EM MULTIMÍDIAS ACESSÍVEIS**

**Momento 1: Abertura: O Convite e o Chão Desta História**

**(0:00) Olá. Sejam bem-vindas, sejam bem-vindos.**

(0:03) Meu nome é Alexandre Veloso dos Santos. E a história que vou dividir é: Do Quadro ao Clique: uma Oralitura Reflexiva em Multimídias Acessíveis.

(0:15) Ela não é apenas uma história. É um convite.

(0:18) E para que todo mundo possa fazer parte dessa conversa, pensei em jeitos diferentes de chegar até você. Se não houver um interprete de Libras disponível, sugiro o uso da ferramenta online VLibras Video - Plataforma para a criação de vídeos acessíveis que disponibiliza traduções voltadas para pessoas com deficiência auditiva.

(0:43) Se prefere ler, pode ativar as legendas ou baixar o roteiro completo, com a história.

(0:52) E para quem está apenas me ouvindo, esta é a minha descrição: um homem negro, com quarenta e poucos anos e óculos de armação escura, cabelos baixo, com nariz e lábios um pouco largo....

(1:08) Dito isso, digo que... Meu corpo, minha voz, minha história são o começo de tudo. São o que tenho para oferecer, aqui, através desta narração.

**(1:21) De Onde se Fala?**

(1:22) Essa história que nasce do meu corpo não é contada no vazio. Ela é o coração de uma jornada de pesquisa, e fará parte da dissertação de mestrado do Prof-EPT, o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. O chão onde essa pesquisa pisou foi o Instituto Federal Catarinense, o IFC de Blumenau. E esse caminho, eu não fiz sozinho. Tive a oportunidade de trilhar sob a escuta atenta da minha orientadora, a professora Dra. Fátima Peres Zago de Oliveira, e da minha coorientadora, a professora Dr<sup>a</sup>. Raquel Cardoso de Faria e Custódio. Digo isso não por formalidade, mas porque o conhecimento que a gente constrói também tem nome, sobrenome e lugar. Ele nasce desses encontros.

(2:20) Esta oralitura é, portanto, a voz daquela pesquisa escrita, que se aprofundou

nas “Vivências e Experiências ao Utilizar o Moodle de Forma Pedagógica na eja-EPT: uma Autoetnografia no Curso de Qualificação Profissional em Eletricista Industrial do IFC Campus Blumenau”.

(2:42) Autoetnografia. É um nome comprido, eu sei, mas a ideia é simples: o “auto”, é o ato de olhar para a nossa própria história, o “etno”, para tentar entender o mundo que nos cerca, a cultura em que vivemos. É um jeito de dizer: “Essa dificuldade que eu sinto, talvez não seja só minha. Talvez seja nossa”.

(3:07) E foi assim que encontrei um jeito de transformar uma angústia que eu sentia sozinho em um conhecimento que pudesse ser partilhado.

### **(3:17) Para Quem e Como se Fala?**

(3:18) A forma que eu escolhi para partilhar essa jornada também é uma decisão. Uma história que fala sobre o medo de escrever, sobre a “cultura do silêncio”, não poderia ser contada apenas com palavras no papel. Ela precisava ser dita. Precisava ter voz, pausas, respiração.

(3:38) Por isso, o que proponho a vocês não é apenas um vídeo. É um convite para vivenciarmos juntos um gênero formativo uma de oralitura digital reflexiva. Um nome que busca dar conta de três movimentos que se entrelaçam:

**Oralitura:** porque se inspira na voz e na performance, de Leda Maria Martins, para criar uma conversa de par para par.

**Digital:** porque se apropria da tecnologia não para depositar conteúdo, mas para tecer essa conversa com os recursos que temos: a imagem, o som e, fundamentalmente, a acessibilidade.

**Reflexiva:** porque nasce da autoetnografia, da coragem de olhar para a própria prática para transformá-la, como nos ensina Antônio Nôvoa.

(4:36) Esta história, portanto, é para você. Professora, professor, educadora, educador da EJA-EPT, que talvez já tenha se sentido, como eu, um pouco perdido ao tentar traduzir o que acontece na sala de aula para uma tela. O meu objetivo aqui não é oferecer um manual com respostas prontas, mas o registro de um percurso, na esperança de que a minha jornada funcione como um espelho para a sua.

(5:08) E por ser um espelho, essa história não foi feita para ser um monólogo. Ela é um Recurso Educacional Aberto, o que significa que ela é sua também. Você pode usar, compartilhar, adaptar... a única condição, pela licença Creative Commons que a protege, é que a partilha continue sendo generosa, sem fins comerciais, e que o

crédito seja dado à fonte. É um conhecimento que nasce da partilha e que só cresce se continuar a ser partilhado.

(5:41) Então, o convite está feito. Podemos começar?

## **Momento 2: A Práxis Forjada na Presença**

### **(5:48) A Gênese do Saber**

(5:49) A nossa história começa não com um problema, mas com uma percepção. Uma percepção que eu sentia nas minhas mãos, muito antes de eu ter palavras para explicar.

(5:59) O chão de onde falo é uma sala de aula, de uma turma do Curso de Qualificação Profissional em Eletricista Industrial, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional e Tecnológica.

(6:14) Mas a minha primeira escola..., a minha primeira escola não tinha lousa nem carteiras. Era a oficina mecânica de meus pais. O cheiro não era de giz, era de graxa e óleo diesel. O som não era de pessoas conversando, era de metal batendo em metal. Foi um jeito de aprender que entrou primeiro pelos olhos, pelas mãos, pelos ouvidos... muito antes de chegar na mente.

(6:48) Meu pai consertava motores a diesel, na maioria de caminhões. Ele nunca olhava para um motor quebrado e dizia: "Isso aqui é lixo". Não. Ele via um quebra-cabeça. Ele sempre falava: "Se já funcionou um dia, tem um jeito de fazer funcionar de novo". O jeito dele de trabalhar era quase científico. Ele precisava ouvir o barulho do motor, ver a cor da fumaça saindo do escapamento, até encontrar aquela peça que estava atrapalhando o resto.

(7:25) Anos depois, eu descobri que um pensador da educação brasileira, chamado Dermeval Saviani, deu um nome para essa lição: Trabalho como Princípio Educativo. E a ideia que ele traz, que para mim fez tanto sentido, é que a gente se forma, a gente se educa, enquanto a gente transforma o mundo ao nosso redor. Ao consertar aquele motor, meu pai não estava só consertando uma máquina. Ele estava exercitando um jeito de pensar, de investigar, de resolver problemas. Ele estava se educando.

(8:03) Eu não sabia o nome que os livros davam para isso, mas o meu corpo..., o meu corpo já guardava essa ciência. E foi essa lição que eu levei comigo.

### **(8:16) O Território Pedagógico**

(8:17) E foi essa lição da oficina que eu levei para a minha sala de aula. Quando eu via um aluno travado num problema, eu não pensava: “Nossa, como ele é fraco”. Eu pensava como meu pai: “Tem uma pecinha travada aí. Vamos descobrir qual é”. Eu não via um erro a ser repreendido. Eu via uma pessoa pedindo para ser escutada.

(8:51) E essa descoberta não acontecia da minha mesa de professor. Não. Acontecia no meio deles. Meu território pedagógico era o espaço físico entre as carteiras. A minha prática era uma espécie de... coreografia.

(9:12) Eu andava pela sala. Parava. Me abaixava para olhar o caderno de perto. Eu sentia quando um aluno hesitava, só pelo jeito como ele segurava o lápis. A aula não era um depósito de fórmulas, porque o conhecimento nascia ali, nesse corpo a corpo com a dúvida. As caretas que eles faziam eram minhas pistas mais importantes.

(9:44) A mediação era imediata, alimentada por um fluxo de comunicação que a tela, eu viria a descobrir, não comporta. Aquilo que eu tinha vivido antes, mas que a prática cotidiana me fez esquecer.

(9:58) A testa enrugada, o balançar de cabeça e, o melhor de tudo, aquele silêncio denso de quem está quase entendendo... e de repente, aquele “Ah, agora entendi, agora eu saquei, agora todas as peças se encaixaram!”.

(10:16) Para mim, isso tudo se revelava como uma linguagem que a gente não escreve, mas que a gente sente. Eu tinha a impressão de que era uma linguagem que só ganhava potência de verdade, quando as pessoas estavam juntas, no mesmo lugar, respirando o mesmo ar. O quadro era o epicentro de uma construção coletiva. Eu lançava um desafio, simulava um erro, pedia ajuda, perguntava: “E agora? O que fazemos?”. Eu queria que eles se sentissem coautores da solução.

(10:54) Essa era a minha convicção. Uma prática que dependia dessa presença física, dessa leitura sensorial do ambiente.

### **(11:00) A Lente Teórica**

(11:01) Essa minha prática intuitiva encontrou nome e fundamento anos mais tarde, quando me deparei com as ideias de um educador chamado Miguel González Arroyo.

(11:12) Arroyo nos alerta sobre um risco que a escola corre: o de olhar para os estudantes da EJA apenas pelo que lhes falta. Pelo “atraso”. A escola, muitas vezes, tende a querer apagar a história que esses sujeitos trazem consigo. Mas o que Arroyo nos mostra é que esses homens e mulheres não são definidos pela ausência. Pelo contrário.

(11:38) Eles são marcados por outras trajetórias. Outros tempos, outros ritmos, outros saberes, construídos na dureza e na beleza da vida. Ler isso foi como acender uma luz sobre a minha própria sala de aula. Eu entendi que, quando eu me abaixava para olhar o caderno de um aluno, eu estava, sem saber, tentando respeitar o tempo daquele sujeito. A minha intuição de “mecânico de aprendizagens” encontrava, finalmente, sua tradução pedagógica. Eu percebi que o meu verdadeiro desafio era construir uma pedagogia que dialogasse com a riqueza que eles traziam, em vez de negá-la.

(12:28) Essa era a minha convicção. Uma prática que partia do reconhecimento do outro, não pela falta, mas pela potência. Uma convicção que, em breve, seria colocada à prova.

### **Momento 3: A Crise da Transposição**

#### **(12:45) A Ilusão da Neutralidade**

(12:46) E foi com toda essa convicção na bagagem que eu tive que levar a minha sala de aula para um lugar onde os corpos não se encontram: a internet.

(12:56) No começo, eu confesso, pensei: “Moleza!”. Afinal, mesmo sendo entusiasta de maneiras digitais de ensino e aprendizagem, com experiência como instrutor de cursos online para professores, Gerente de Curso em Ambientes Virtuais, com as experiências de 2 anos de aulas online por causa da covid-19. Eu acreditei na ilusão da transposição, a crença de que a tecnologia era apenas um canal neutro. Bastaria digitalizar os materiais, deixar à disposição alguns vídeos para as partes mais complicadas e replicar a lógica da sala de aula na tela. O que poderia dar errado?

(13:41) Ancorado nessa ilusão, eu planejei o semestre: Leitura Obrigatória em PDF, Videoaula Explicativa, Lista de Exercícios em PDF... Sem perceber, eu estava recriando, em uma versão digital, o que o educador Paulo Freire chamou de “educação bancária”. A lógica era a mesma. O conhecimento era tratado como um “depósito”. Eu, o professor, depositava o conteúdo em arquivos. Eles, os estudantes, isolados, eram os “depositários”. O diálogo, a troca, a construção conjunta... tudo foi substituído por uma lógica de consumo de informação e isolamento.

(14:32) O que eu viria a reconhecer, é que a mediação tecnológica parece não ser neutra. Para mim, mudar para o ambiente virtual dessa vez, se pareceu mais com mudar de país, onde as regras de comunicação, as linguagens e as culturas são

outras.

(14:52) E a primeira resposta do sistema a essa minha prática... foi o silêncio.

#### **(14:56) O Evento Crítico**

(14:57) E não era aquele silêncio bom, nem o silêncio de quem está quase descobrindo uma resposta. Não. Era um silêncio pesado, gelado. O silêncio de um quarto vazio.

(15:12) Eu acessava o ambiente virtual de ensino e aprendizagem quase todos os dias e o que eu encontrava era... nada. Aquele silêncio começou a fazer um eco dentro de mim: "Será que eu estou falando sozinho?". E a minha primeira reação... foi a frustração. Eu pensava: "Puxa, o material está lá, bem explicado... por que eles não estão nem aí?". Eu estava achando que o silêncio deles era apatia, como desinteresse. Mas era um erro de diagnóstico.

(15:50) Foi então que um evento específico tornou a reflexão inevitável. Eu havia preparado um arquivo em PDF de quinze páginas sobre sistemas lineares. Dias depois, meu celular apitou. Era uma mensagem de áudio de um dos meus estudantes do curso, um jovem que já havia sido meu estudante em outra oportunidade, no ensino médio regular.

(16:17) "Professor, boa noite. Desculpa incomodar uma hora dessas... É que eu queria avisar que não consegui abrir aquele arquivo que o senhor mandou... aquele dos gráficos. Tentei no meu celular, mas ele travou tudo, não carregava. E aí, quando vi, já tinha comido todos os meus dados. Agora tô sem internet até o mês que vem. Desculpa mesmo, professor."

(16:40) Aquele áudio... me pareceu quase um minuto... Aquela "desculpa"... Aquilo me surpreendeu. Com o tempo acabei me acostumando com a minha situação de vida, e o pior, esquecendo que as pessoas vivem situações diferentes da minha.

#### **(16:59) A Análise da Crise**

(17:00) Eu ouvi mais uma vez, mas já estava claro. Ele não estava se desculpando por um problema técnico, estava se desculpando por sua condição material: A vida real, cheia de desafios, problemas e belezas. Daí para os momentos de estudos aparece a minha plataforma, com seus PDFs pesados e sua lógica acadêmica, não dialogava com essa vida. Ela exigia um tempo e um tipo de acesso que eles simplesmente não tinham.

(17:34) Foi a teoria que nomeou o que eu estava vivendo. Eu entendi, lendo a pesquisadora Acácia Kuenzer, que havia criado um perfeito dispositivo de “inclusão excludente”. Meus alunos estavam incluídos formalmente no sistema, matriculados. Mas a minha prática, ao ignorar a realidade concreta deles, os excluía do direito de aprender.

(18:04) Compreendi, com Paulo Freire, que aquele silêncio não era apatia, mas um sintoma da “cultura do silêncio”. Um processo em que o sujeito, confrontado com uma estrutura que não o reconhece, se cala. O meu Moodle, sem querer, estava dizendo a eles: “Este lugar não foi feito para vocês. A culpa é sua”.

(18:32) A tecnologia, que no discurso oficial aparecia como uma ferramenta de democratização, na minha prática se revelou como um espelho que amplificava a desigualdade. A dissociação entre a ferramenta e a vida real dos sujeitos era a verdadeira barreira.

(18:53) Naquele momento, eu finalmente entendi. O que eu tinha construído não era uma sala de aula virtual. Era um muro. Um “Muro de PDFs”. Um muro erguido não pela tecnologia, mas pela minha própria falta de escuta.

(19:11) Aquele pedido de desculpas quebrou o meu silêncio e me obrigou a começar a construir pontes.

#### **Momento 4: A Reinvenção da Práxis**

##### **(19:20) Primeira Ponte (Materialidade)**

(19:21) Aquele áudio me fez ver que era preciso mudar. E foi dessa escuta que nasceu um novo plano. Eu entendi que não adiantava ficar bravo com o muro. Eu precisava construir pontes. E a primeira, a mais urgente, precisava lidar com a realidade concreta dos meus estudantes. O “Muro de PDFs” precisava vir abaixo.

(19:52) Para isso, adotei duas práticas. Primeiro: Quebrei as lições em micromódulos. Pílulas de conhecimento, mais fáceis de “engolir”. Segundo: Diversifiquei os formatos. Passei a gravar áudios curtos, a escrever textos diretos e a usar desenhos simples.

(20:22) Isso não era um “jeitinho”. Era uma decisão fundamentada nos princípios da Acessibilidade Digital. A ideia é simples: em vez de criar um material e depois “adaptá-lo”, a gente já projeta, desde o início, um material que ofereça múltiplos caminhos. É como construir uma ponte com várias pistas: uma para quem ouve, outra para quem lê, outra para quem vê. A história que eu vivi lá atrás me ensinou a construir esta

história para vocês hoje.

(21:04) Essa foi a primeira ponte. Mas só isso não bastava.

### **(21:08) Segunda Ponte (Diálogo)**

(21:09) Pontes não adiantam se ninguém se sente seguro para atravessar. O silêncio nos fóruns precisava virar... conversa! E eu entendi que a gente não fica esperando a conversa acontecer; a gente provoca a conversa.

(21:26) Eu parei de criar fóruns com títulos chatos como: "Dúvidas sobre a Aula 3?". Aquilo tem cara de prova, e o medo de errar paralisa. Em vez disso, comecei a lançar desafios: "E aí, pessoal, pensem comigo: uma camiseta com 10% de aumento e depois 10% de desconto. Ela voltou ao preço original?".

(21:54) Na minha experiência, uma pergunta assim pode mudar a dinâmica. Parece um convite à curiosidade. E diminui o medo de errar, porque o que importa é o processo. Essa simples mudança de rota materializa o que Paulo Freire e Antonio Faundez chamaram de "Pedagogia da Pergunta", a ideia que me inspirou foi a de que uma educação potente talvez não comece com respostas, mas com boas perguntas.

(22:25) Se partimos de perguntas vão existir acertos e erros. E para que o erro vivesse parte da brincadeira, minha postura como mediador mudou. Passei a valorizar a tentativa, não apenas a resposta certa. Meu papel se tornou o de um tecelão: conectando ideias, fazendo novas perguntas e demonstrando que o erro é parte bem-vinda do processo de aprender. O silêncio começou a ser quebrado, não porque os alunos mudaram, mas porque o ambiente se tornou mais seguro aceitando erros e acertos.

(23:17) E para você? Qual seria a primeira ponte a ser construída na sua prática? Que pequena mudança poderia transformar o silêncio em diálogo no seu contexto?

### **(23:31) Terceira Ponte (Presencialidade)**

(23:32) A crise com o ensino virtual me fez perceber como o tempo presencial era precioso. Como nos lembra Miguel Arroyo, o tempo dos nossos estudantes é disputado por múltiplas jornadas. O momento síncrono é um recurso raro demais para ser desperdiçado com mera exposição de conteúdo.

(23:59) Os alunos não chegavam mais "zerados". Chegavam com dúvidas reais, nascidas do contato prévio com o material. O encontro virou o momento de aplicar, de debater em grupo, de conectar a teoria com a prática.

(24:13) Naquele momento, o que estava nos documentos, nos textos teóricos, se fez prática viva. Aquilo era a Educação Integrada que a LDB preconiza e que autores como Dermeval Saviani e Marise Ramos defendem. Não apenas a integração de disciplinas, mas a integração entre teoria e prática, entre o saber do trabalho e o saber da escola, entre a modalidade a distância e a potência do encontro presencial.

(24:50) A minha prática, que antes era a de um “mecânico de aprendizagens” solitário, se tornou a de um mediador de uma comunidade de aprendizagem. Meu papel não era mais diagnosticar o “defeito” no aluno, mas criar um ambiente onde o próprio coletivo, em diálogo, construísse as soluções.

(25:12) Essa foi a ponte mais difícil, mas também a mais sólida. A ponte que me ensinou que, na EJA-EPT, a tecnologia não substitui a presença. Ela a potencializa. Ela pode e deve preparar o terreno para que o encontro humano seja o que ele tem de mais potente: um ato de construção conjunta de conhecimento. E essa foi a lição final desta jornada.

### **Momento 5: Fechamento: A Síntese da Jornada**

#### **(25:42) A Lição do Limite**

(25:43) E assim, depois de toda essa caminhada, eu cheguei à lição mais importante de todas. O que eu percebi foi que, por mais incrível que seja a internet, parece haver uma parte da vida que a tela do computador tem dificuldade em abraçar. A vida é muito mais analógica do que digital.

(26:02) Reconhecer isso não é ser contra a tecnologia. É um ato de realismo pedagógico. É só entender que a tecnologia é uma ferramenta superpoderosa, mas limitada. E essa foi, talvez, a maior lição que eu tirei de tudo isso. O vínculo, o afeto, a construção de uma comunidade... para mim, isso se revelou como o elemento mais importante. Eu passei a acreditar que é o chão firme sobre o qual qualquer aprendizado pode, de fato, acontecer.

(26:42) E essa lição não poderia se esgotar em uma reflexão solitária. Ela precisava se transformar em um último convite.

#### **(26:48) O Convite à Práxis Reflexiva**

(26:49) A minha jornada termina aqui. Mas eu espero que a de vocês esteja apenas começando. E por isso, eu quero terminar com um convite. Comecem a narrar a sua

própria prática.

(27:04) Isso mesmo. Peguem um caderno, o gravador de áudio, e contem. Comecem um “diário de bordo”. Porque eu acredito que este exercício de escrita de si pode ser o primeiro e mais poderoso passo para a transformação. É o que o pesquisador Antônio Növoa defende como o cerne do nosso desenvolvimento: a nossa identidade profissional se constrói na reflexão sobre a nossa própria prática. Quando a gente transforma um sentimento confuso em palavras, a gente transforma a angústia em análise. E a análise nos dá coragem para agir.

(27:40) Mas a jornada não termina aí. Esse é só o primeiro passo.

#### **(27:44) Do “Eu” ao “Nós”**

(27:45) Depois de transformar a angústia em análise, o segundo e mais importante passo é: levem essa reflexão para o diálogo. Compartilhem uma inquietação com um colega. Vocês vão descobrir uma coisa incrível: a sua angústia não é só sua. Aquele sentimento que você achava que só você tinha? Um monte de gente também sente. É nesse momento que o nosso “eu” encontra o seu “nós”. É aí que a gente percebe que não está sozinho no mundo.

(28:18) E foi aí que eu descobri que a jornada de reinventar a nossa prática não é um trabalho para super-heróis solitários. É um trabalho de time, que fica mais forte a cada conversa. E a sensação que fica para mim é esta: a de que a gente pode sempre começar de novo. E que, talvez, a gente comece melhor quando a gente começa junto.

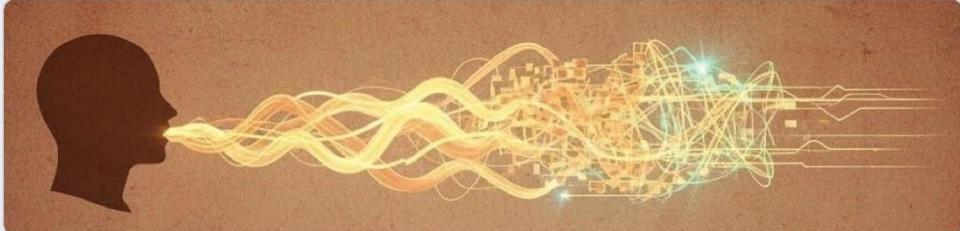
(28:40) Esta oralitura, a minha história, se encerra aqui. Mas eu espero que ela sirva como um convite. Um convite para escutar, para entender e para criar novas formas de conexão. Um convite para que, juntos, a gente se inscreva no mundo, contando outras histórias.

#### **(28:59) O DIÁLOGO CONTINUA.**

(29:00) Partilhe uma reflexão sobre a sua própria prática em nosso “Terreiro Digital”. O link está na descrição deste vídeo.

(29:10) Obrigado por escutarem.

**APÊNDICE C – INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO POR PROFESSORES DA ÁREA  
DO PRODUTO EDUCACIONAL “DO QUADRO AO CLIQUE: UMA ORALITURA  
REFLEXIVA EM MULTIMÍDIAS ACESSÍVEIS”**



**Avaliação do Produto Educacional "Do Quadro ao Clique: uma Oralitura Reflexiva em Multimídias Acessíveis"**

22 respostas

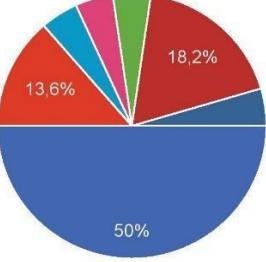
[Publicar análise](#)

**Bloco 1: Perfil do(a) Avaliador(a) (Opcional)**

1.1 Indique sua principal área de atuação profissional, considerando toda a sua trajetória:

22 respostas

[Copiar](#)



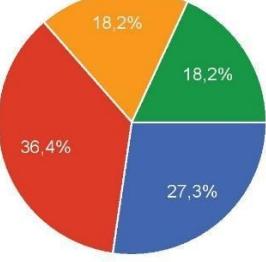
Área Profissional	Porcentagem
Educação Profissional e Tecnológica	50%
Educação de Jovens e Adultos	18,2%
Ensino Médio	13,6%
Ensino Fundamental Anos Finais	18,2%
Ensino Fundamental Anos Iniciais	0%
Educação Infantil	0%
Educação Especial	0%
Educação a Distância (EaD)	0%

1/2 ▼

1.2. Tempo de experiência em docência ou gestão na EJA-EPT:

22 respostas

[Copiar](#)



Tempo de Experiência	Porcentagem
Não tenho experiência direta	27,3%
Até 5 anos	36,4%
De 5 a 10 anos	18,2%
Mais de 10 anos	18,2%

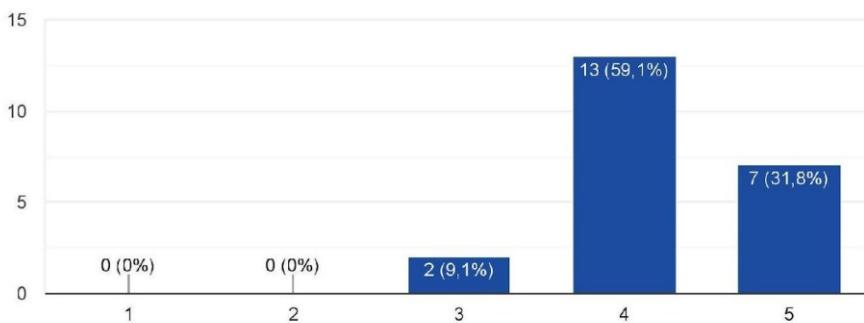
**Bloco 2: Avaliação do Produto Educacional**

Por favor, avalie as seguintes afirmações sobre o material, utilizando a escala de 1 (Discordo Totalmente) a 5 (Concordo Totalmente).

2.1 Aderência e Relevância: O produto aborda de forma relevante e aderente os desafios reais da prática docente na EJA-EPT.

22 respostas

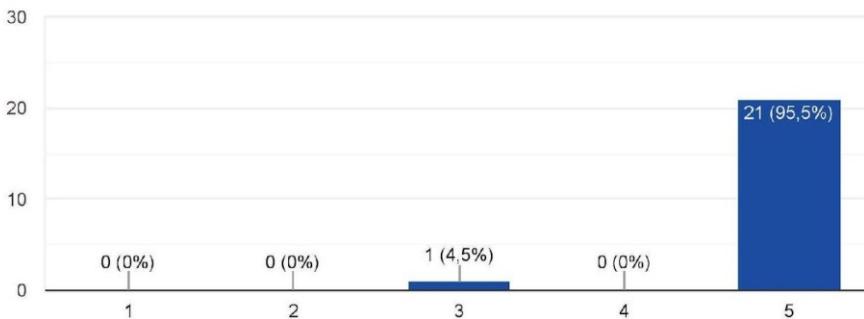
 Copiar



2.2 Inovação: A abordagem do produto (combinando autoetnografia e oralitura) representa uma inovação significativa em relação aos materiais de formação tradicionais.

22 respostas

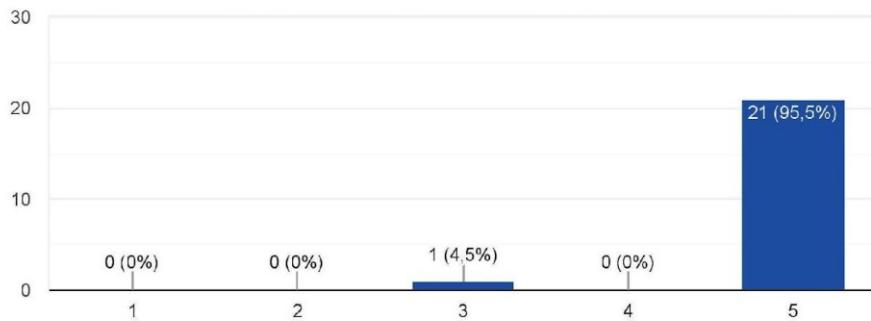
 Copiar



2.3 Complexidade: O produto articula de forma equilibrada a narrativa pessoal (práxis), os fundamentos teóricos e as estratégias práticas, sem ser superficial ou excessivamente denso.

 Copiar

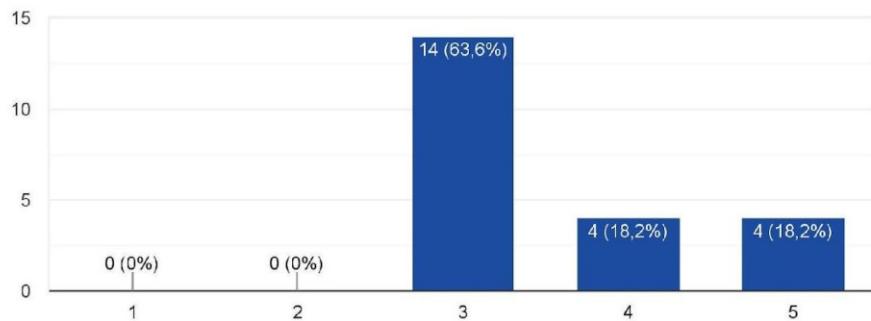
22 respostas



2.4 Impacto e Aplicabilidade: O material possui alto potencial de impacto na prática docente, incentivando a reflexão crítica e a superação de um uso meramente instrumental da tecnologia.

 Copiar

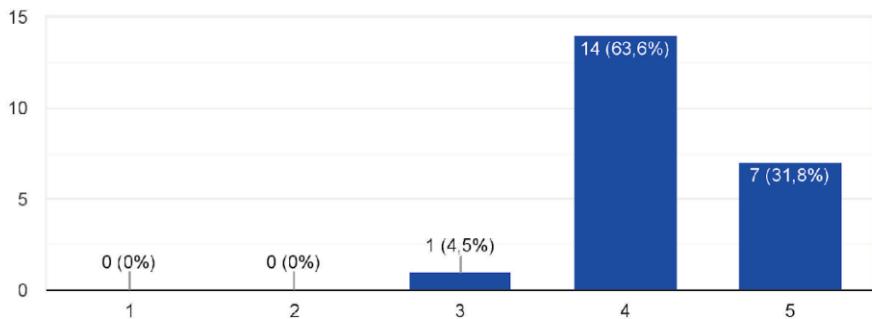
22 respostas



**2.5 Potencial de Disseminação: O formato (Recurso Educacional** Copiar

Aberto, multimídia, acessível) favorece sua disseminação e apropriação por uma ampla comunidade de educadores.

22 respostas

**Bloco 3: Contribuições Qualitativas**

3.1. Qual aspecto ou cena da oralitura você considera mais potente e que deve ser mantido ou reforçado?

21 respostas

A cena do áudio do estudante continua sendo o clímax emocional e pedagógico. É o motor da história e deve ser o ponto alto, independentemente do formato final.

O momento do áudio do estudante é o coração da narrativa. É de uma potência avassaladora. Aquele pedido de "desculpas" quebra a quarta parede e nos atinge diretamente, materializando de forma visceral os conceitos de "inclusão excludente" e "cultura do silêncio". É a voz do sujeito da EJA rompendo o silêncio do AVA e ressignificando toda a prática docente. Esse trecho é o catalisador da virada reflexiva e deve ser preservado em sua totalidade, pois confere uma legitimidade e uma humanidade inquestionáveis a toda a pesquisa.

Um ponto de extrema potência é a metáfora do "mecânico de aprendizagens", nascida da experiência na oficina paterna. Ela cria uma imagem poderosa para a mediação pedagógica – a de um diagnóstico cuidadoso, que busca a "pecinha travada" em vez de culpar o todo. Essa analogia, fundamentada no "Trabalho como Princípio Educativo", ressignifica o erro e a dificuldade, e conecta a EPT à sua essência.

A conexão inicial entre a oficina do pai ("mecânico de motores") e a própria prática docente ("mecânico de aprendizagens") é uma âncora narrativa muito potente. Ela fundamenta a práxis do autor em um saber sensível, corporal, oriundo do mundo do trabalho, o que dialoga perfeitamente com o princípio do "Trabalho como Princípio Educativo" e com a própria natureza da EPT.

O aspecto mais potente e essencial é, inquestionavelmente, o áudio do estudante, pois este evento catalisador constitui o coração da narrativa ao materializar a teoria em uma experiência humana visceral. Para dar sustentação a este núcleo, os elementos estruturantes como a sua jornada pessoal e o convite final à práxis são fundamentais, pois constroem a arquitetura reflexiva que transforma o relato em uma ferramenta de formação. Finalmente, os recursos complementares, como as potentes metáforas do "Muro de PDFs" e os efeitos visuais, devem ser reforçados para garantir o engajamento e a memorização da mensagem.

A descrição da pessoalidade, do espaço de nascimento da experiência relatada e o áudio do estudante.

A cena do "Evento Crítico" – o recebimento e a análise do áudio do estudante – é o coração pulsante de todo o trabalho. É um momento de uma potência pedagógica e humana imensa. A descrição daquele "pedido de desculpas" que quebra o silêncio do professor e desvela a "cultura do silêncio" e a "inclusão excludente" é o ponto de virada que todos nós, educadores, precisamos vivenciar. Essa cena não deve ser apenas mantida, mas celebrada como o núcleo da reflexão. Ela traduz, em uma experiência concreta do tempo, teses inteiras sobre desigualdade digital e pedagogia crítica. É inesquecível.

a cultura do silêncio e o muro de PDFs.



O convite final à partilha e à criação de um "diário de bordo" transforma o produto de um relato passivo em uma ferramenta ativa de formação. Ele não se encerra em si mesmo, mas aponta para a continuidade, para a construção de uma comunidade de prática. Essa convocação para que o "eu" encontre o "nós" é o fechamento perfeito para uma jornada autoetnográfica.

O aspecto mais potente da oralitura é a forma como ela transmite valores, memórias e experiências de vida, possibilitando que a pessoa se reconheça e se aceite em sua própria identidade. Esse processo contribui para o desenvolvimento individual, pois favorece o autoconhecimento, a valorização das próprias raízes culturais e a construção de um comportamento mais consciente e respeitoso em relação a si e ao outro. Reforçar esse caráter da oralitura é fundamental para que cada indivíduo possa compreender e aceitar melhor sua trajetória e o sentido de sua existência.

Embora o ritmo pausado seja uma escolha estilística coerente com a proposta reflexiva da oralitura, em alguns momentos a narrativa poderia ser apoiada por mais elementos visuais. Por exemplo, ao citar autores como Arroyo ou Kuenzer, uma simples vinheta com o nome e o conceito-chave ("outros tempos, outros saberes", "inclusão excludente") poderia ajudar a fixar a ideia sem quebrar o fluxo. Apenas para ancorar visualmente a teoria que está sendo "encarnada" na fala.

O produto é interessante, um relato de experiência enriquecedor para quem trabalha na EJA. Gostei também do convite final que se faz à partilha de experiências, a escutar. Além disso, a escolha do gênero oralitura é em si um desafio, para quem o produziu e para seu interlocutor (já que convida ao diálogo). Talvez a relevância do material seja também esta: romper com o individualismo, sair de si e ouvir sem julgamentos, perceber que das experiências cotidianas de um professor podemos aprender muito sobre educação profissional e seus desafios.

O roteiro está ótimo, e os efeitos (memes) inseridos no vídeo dão mais vida. Poderia ter mais.

A cena da mensagem de áudio do estudante é, sem dúvida, o coração da narrativa. É o ponto de virada que materializa a "inclusão excludente" de Kuenzer e a "cultura do silêncio" de Freire de forma visceral. Aquele pedido de "desculpa" do aluno por sua condição material é um soco no estômago de qualquer educador e resume a falha de um sistema que ignora a vida real dos sujeitos. Esse momento transforma a discussão, que poderia ser abstrata, em algo urgente e humano. Deve ser mantido exatamente como está, pois é o catalisador de toda a reinvenção da práxis que se segue.

A analogia inicial com a oficina mecânica do pai e a forma como ela se conecta ao "Trabalho como Princípio Educativo" de Saviani é brilhante. Ela estabelece, desde o início, um lugar de fala autêntico, que valoriza os saberes da experiência e cria uma ponte imediata com o universo do trabalho, tão caro à EPT. Essa ancoragem na memória afetiva e no saber-fazer confere uma base sólida e crível para toda a reflexão teórica que se segue.

A narrativa é excelente, mas senti falta de uma contextualização histórica mais explícita para a "crise da transposição". Fica subentendido que a experiência se deu durante a pandemia de COVID-19, um evento que forçou essa migração abrupta. Nomear esse contexto fortaleceria a análise, situando a autoetnografia não como um caso isolado, mas como parte de um trauma coletivo que reconfigurou a educação brasileira. Seria uma pequena inserção, mas que daria ainda mais densidade histórica ao relato.



"O ""Evento Crítico"" é, sem dúvida, o coração pulsante de toda a narrativa. O momento em que o autor descreve o recebimento e a escuta do áudio do estudante é de uma potência avassaladora. A frase ""Aquele pedido de desculpas quebrou o meu silêncio e me obrigou a começar a construir pontes"" é a síntese perfeita da virada epistemológica que todo educador precisa vivenciar.

Este trecho deve ser mantido exatamente como está, pois ele:

Humaniza a estatística: Traduz os dados frios sobre exclusão digital em uma história com voz, nome e sentimento.

Desloca a culpa: Demonstra de forma visceral como a responsabilidade, que muitas vezes atribuímos ao ""desinteresse"" do aluno, é, na verdade, uma falha estrutural e da nossa própria prática pedagógica.

Gera empatia imediata: Qualquer professor que já utilizou um ambiente virtual se reconhecerá naquela situação, tornando a reflexão inevitável.

É o momento em que a dissertação deixa de ser um texto acadêmico e se torna um manifesto pela escuta."

O momento do áudio do estudante (a partir de 16:30) é, sem dúvida, o coração da narrativa. É o ponto de virada que materializa a teoria da "inclusão excludente" e da "cultura do silêncio" de forma visceral. Aquele pedido de "desculpa" do estudante por sua condição material é um soco no estômago de qualquer educador e justifica toda a reflexão. Essa humanização do problema é o que torna o PE tão impactante e deve ser preservada a todo custo.

A voz do estudante. Ouvir o relato do estudante reforça e muito o quanto os educadores precisam ouvi-los para assim entender sua real necessidade. Confesso que fiquei emocionada, um tanto impactada por que vejo que muitas vezes os estudantes não tem voz, ninguém pergunta o que ele precisa, o que ele pensa, até mesmo o que ele está fazendo ali. E preciso ver cada estudante como ser único e complexo, não dá pra nivelar todos da mesma maneira.

O ponto nevrálgico e de maior potência é, sem dúvida, o áudio do estudante. Aquele momento representa o ponto de virada epistemológico da narrativa. É a materialização da "escuta" que o autor tanto defende. O relato cru do estudante sobre o consumo de seus dados móveis quebra a quarta parede e transforma a discussão teórica sobre "inclusão excludente" em uma realidade palpável e urgente. Essa cena ancora toda a pesquisa na vida real e deve ser preservada como o coração do produto. Outro aspecto fundamental é a metáfora do "Muro de PDFs", uma síntese brilhante para a "educação bancária" em sua versão digital, que certamente ecoará na experiência de muitos educadores.

Diário de bordo



**3.2. Você tem alguma sugestão pontual para o aprimoramento do material (seja no ritmo da narrativa, na clareza de um conceito ou em algum aspecto técnico)?**

22 respostas

"Um monobloco de 30 minutos representa uma barreira de entrada estratégica e cognitiva significativa.

A atenção do professores é um recurso escasso. Dados de plataformas indicam que a taxa de retenção cai drasticamente com o aumento da duração. Apenas 39% dos espectadores ficam até o fim de vídeos entre 10 e 20 minutos, e esse número é ainda menor para durações maiores.

Os primeiros 15 a 30 segundos são cruciais para decidir se o espectador continua ou não. Um vídeo que se apresenta como tendo 30 minutos de duração pode fazer com que o professor nem mesmo dê o "play", antecipando um grande investimento de tempo. O público-alvo (professores) possui uma rotina fragmentada. É mais fácil encaixar um vídeo de 5-7 minutos entre uma aula e outra do que reservar 30 minutos contínuos."

A narrativa é excelente, mas senti falta de uma contextualização histórica mais explícita para a "crise da transposição". Fica subentendido que a experiência se deu durante a pandemia de COVID-19, um evento que forçou essa migração abrupta. Nomear esse contexto fortaleceria a análise, situando a autoetnografia não como um caso isolado, mas como parte de um trauma coletivo que reconfigurou a educação brasileira. Seria uma pequena inserção, mas que daria ainda mais densidade histórica ao relato.

A oralitura é o foco, e isso é ótimo. Contudo, conceitos densos como "Oralitura Digital Reflexiva", "Inclusão Excludente" ou "Pedagogia da Pergunta" poderiam ser sutilmente reforçados com uma legenda ou um elemento gráfico simples na tela no momento em que são mencionados. Isso não quebraria a fluidez da fala, mas ajudaria a fixar a terminologia, funcionando como um ponto de ancoragem visual para quem aprende melhor com múltiplos estímulos.

Nada a acrescentar. O produto é excelente e cumpre seu objetivo com maestria.

A sugestão crítica e estrutural é contextualizar o motivo da transição para o ensino virtual, como o período da pandemia, eliminando a lacuna narrativa que pode gerar ambiguidade para o espectador. No plano estratégico e pedagógico, o material seria potencializado pela inserção de âncoras visuais para os conceitos teóricos e por uma revisão do roteiro para otimizar o ritmo, garantindo a clareza e o engajamento. Por fim, no aspecto técnico e de execução, a priorização da qualidade do áudio é fundamental para a credibilidade da oralitura, enquanto o refinamento de escolhas pontuais de performance garantirá o polimento final do produto.

Continuar gravando mais e mais experiências, assimilando o ato da narração oral.

"A oralitura é excelente em sua concepção e execução. Minha sugestão é de natureza complementar, pensando na "ponte" final para a ação do professor-spectador. Após o convite final à práxis reflexiva, talvez fosse interessante adicionar um "slide" ou um material de apoio (um PDF de uma página, por exemplo) chamado "Seu Primeiro Passo" ou "CADERNO DE PONTES".

Este material poderia conter, de forma muito visual e direta, 3 ou 4 perguntas-gatilho para o



professor começar seu próprio ""diário de bordo"", e talvez 2 ou 3 sugestões práticas e de baixa complexidade inspiradas na jornada.

Isso não alteraria a natureza reflexiva do produto, mas ofereceria um andaime inicial para o colega que se sentiu mobilizado pela narrativa, mas que talvez precise de um pequeno empurrão para converter a inspiração em ação imediata. Seria a materialização final do ciclo da práxis proposto pelo trabalho.

"

Muito bonita a narrativa! Transforma a docência!

O conceito de "Oralitura", central para a proposta, é explicado no início, mas talvez pudesse ser reforçado visualmente. Como sugerido por outro colega, um "balão explicativo" ou uma legenda sutil com a definição de Leda Maria Martins poderia aparecer brevemente na tela, consolidando o termo para quem não tem familiaridade com ele.

Seria aprimorar a clareza de alguns conceitos, especialmente no momento em que a narrativa trata da aceitação da identidade pessoal, deixando as frases mais objetivas e evitando repetições, pode tornar o texto mais fluido e impactante."

Faltou situar explicitamente o contexto temporal da crise. Presume-se que a transposição abrupta para o online tenha ocorrido durante a pandemia de Covid-19, mas isso não é dito. Uma breve frase contextualizando o período histórico tornaria a narrativa mais robusta para um público futuro que talvez não faça essa conexão imediata, fortalecendo o valor do PE como documento histórico de uma prática.

Faço alguns apontamentos no sentido de contribuir. Primeiramente, no minuto 10:18 há o seguinte trecho: "ah, agora eu entendi, agora eu saquei". Achei desnecessário mudar o tom da voz. Em 14:00 começa o relato do ensino virtual, por que isso se deu? Foi na pandemia? Aguardei até o final do vídeo para ver se ele esclareceria, mas isso não aconteceu. A meu ver, ficou uma lacuna, mesmo que quem esteja assistindo possa pressupor que a experiência se deu nesse período. Agora faço um relato bem pessoal: ao começar a ouvir, fiquei tentada a acelerar o vídeo, mas pensei que, por respeito a quem o produziu e para avaliar, precisaria manter na velocidade normal. Quando encerrou falando sobre saber ouvir, percebi que é um exercício difícil de se fazer hoje em dia, mas imprescindível. Portanto, o material é, sim, relevante.

Os conceitos foram bem abordados, a velocidade do vídeo eu acelerei em alguns momentos.

Embora muitos de nós possamos inferir, explicitar brevemente o contexto que impôs a migração para o online (a pandemia de Covid-19, uma política institucional específica, etc.) daria uma âncora histórica à narrativa, evitando que o espectador se pergunte "mas por que ele teve que fazer isso?". Seria uma frase, apenas para situar a crise.

O convite final para o "Terreiro Digital" é uma excelente forma de dar continuidade ao diálogo. Para torná-lo ainda mais eficaz, sugiro que, ao final do vídeo, apareça um slide simples ou uma breve animação mostrando o que é esse espaço. Um print da tela do fórum ou do mural colaborativo, por exemplo. Isso pode diminuir a barreira de entrada e tornar o convite mais tangível, mostrando aos educadores que o espaço de partilha já existe e está pronto para recebê-los.



Nada a acrescentar. O ritmo da narração é propositalmente reflexivo e contribui para a imersão. A escolha por uma produção mais "rústica", focada na voz e na história, é um acerto estético e político, pois reforça que o centro da tecnologia educacional deve ser a pedagogia, e não o aparato técnico.

"O material é excelente e muito bem acabado. Minha sugestão não é de correção, mas de potencialização.

Após a jornada reflexiva e inspiradora que a oralitura proporciona, o professor-ouvinte pode se perguntar: "Ok, estou convencido. Por onde começo amanhã?". O convite final para o "diário de bordo" é ótimo, mas poderia ser complementado por um pequeno "Anexo Prático" ou "Caderno de Práticas", disponibilizado junto ao roteiro em PDF.

Este anexo poderia conter, de forma muito sucinta:

Um checklist de "Acessibilidade de Conteúdo": 5 perguntas que o professor pode se fazer antes de postar um material

Três exemplos de "Perguntas-Ponte": Modelos de perguntas abertas para fóruns, inspiradas na "Pedagogia da Pergunta", para quebrar o gelo inicial.

Um modelo simples de "Diário de Bordo": Uma ou duas páginas com prompts para guiar a reflexão do professor

Isso não mudaria a natureza reflexiva do produto, mas ofereceria um andaime inicial para que o professor consiga traduzir a inspiração da oralitura em uma primeira ação concreta, diminuindo a inércia e potencializando ainda mais o impacto transformador do material."

Um vídeo de 4 minutos é muito menos intimidante do que um de 30.

O intervalo entre os episódios funciona como um "respiro" pedagógico, permitindo que o professor-espectador processe as ideias antes de passar para a próxima.

É muito mais provável que o público assista a 5 vídeos curtos até o fim do que um vídeo longo.

A organização em playlist estimula o consumo em sequência, o que é altamente valorizado.

Um colega pode compartilhar apenas o "Episódio 3: O Muro de PDFs" para ilustrar um problema específico, aumentando a capilaridade do material.

O final de cada episódio pode conter um gancho para o próximo, criando uma audiência recorrente.

Embora o ritmo pausado seja uma escolha estilística coerente com a proposta reflexiva da oralitura, em alguns momentos a narrativa poderia ser apoiada por mais elementos visuais. Por exemplo, ao citar autores como Arroyo ou Kuenzer, uma simples vinheta com o nome e o conceito-chave ("outros tempos, outros saberes", "inclusão excludente") poderia ajudar a fixar a ideia sem quebrar o fluxo. Apenas para ancorar visualmente a teoria que está sendo "encarnada" na fala.

Gostei muito do vídeo e da narração. Penso que pode ser aprimorado com recursos de estúdio e equipamentos de som para auxiliar na qualidade do vídeo.

"Embora muitos possam inferir, seria valioso situar explicitamente, mesmo que brevemente, o contexto que forçou a transposição para o online (ex: "com a chegada do ensino remoto emergencial durante a pandemia..."). Isso confere maior precisão histórica ao relato e o ancora para futuros espectadores que não viveram essa urgência.

O conceito é apresentado, mas poderia ser sutilmente reforçado. Uma breve menção à sua raiz na performance e nos saberes da diáspora africana (legado de Leda Maria Martins) enriqueceria a compreensão do espectador sobre por que essa escolha de gênero não é



apenas estética, mas também política.

O ritmo é, em geral, muito bom, reflexivo. Contudo, em alguns momentos, uma pausa um pouco mais longa após uma pergunta retórica ("E para você? Qual seria a primeira ponte...") poderia intensificar o convite à reflexão do espectador, criando um respiro para que a pergunta de fato ""assente"" antes de a narrativa prosseguir."

Incentivo a valorização do sujeito, exercício de escrita

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. - [Entre em contato com o proprietário do formulário](#) -  
[Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Este formulário parece suspeito? [Denunciar](#)

**Google Formulários**

## **ANEXO A – PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL (PDI) DO IFC**

O PDI é o documento estratégico que norteia as ações da instituição. Sua análise foi fundamental para compreender os objetivos e princípios mais amplos do IFC, como a busca pela formação integral e a omnilateralidade, que serviram de horizonte para a minha reflexão crítica sobre a prática e para identificar o alinhamento (ou a tensão) entre as políticas macro e as ações micro na sala de aula virtual. Ele representa a “intenção política” da instituição, com a qual minha prática, enquanto servidor, deve dialogar.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE (IFC). **Plano de Desenvolvimento Institucional 2024-2028.** Blumenau: IFC, 2024. Aprovado pela Resolução CONSUPER nº 03/2024. Disponível em: <https://pdi.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/80/2024/01/Resolucao-03.2024-IFC-Aprova-PDI-2024-2028-Anexo.pdf>. Acesso em: 7 out. 2024.

## **ANEXO B – PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO (PPC) DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL EM ELETRICISTA INDUSTRIAL EJA-EPT**

O PPC foi um documento central para esta pesquisa, pois representa o discurso oficial, o “prescrito”, sobre o curso. A análise de seus princípios, objetivos e metodologia, que preconizam a integração curricular e a pedagogia Freireana, foi o principal contraponto à minha narrativa da prática vivida, permitindo identificar as convergências, as lacunas e as tensões entre a intenção pedagógica e a sua complexa efetivação no cotidiano. É o documento que promete o diálogo, a integração e a formação crítica, e foi contra essa promessa que medi minhas próprias ações e reflexões.

IFC - INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. Projeto Pedagógico do Curso (PPC): Curso Técnico em Eletricista Industrial Integrado à Educação de Jovens e Adultos – Modalidade EJA-EPT. Campus Blumenau. Blumenau: IFC, 2022. Disponível em: <https://ejaelectricista.blumenau.ifc.edu.br/wp-content/blogs.dir/14/files/sites/142/2024/04/Projeto-Pedagogico-do-Curso-EJA-EPT.pdf>. Acesso em: 7 out. 2024.

**ANEXO C – PLANO DE ENSINO DE MATEMÁTICA DO 2º SEMESTRE 2024**

Este documento é um artefato direto da minha prática. Ele representa o planejamento formal, o “antes” da ação docente. Sua inclusão como anexo permite ao leitor observar como as intenções pedagógicas foram inicialmente estruturadas, servindo de base para a reflexão sobre o que de fato se concretizou no ambiente virtual e como o planejamento precisou ser reinventado diante da realidade. Ele é o registro da minha tentativa de traduzir os princípios do PPC para o meu componente curricular.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE (IFC). Campus Blumenau. Plano de Ensino: Matemática – Curso Técnico em Eletricista Industrial EJA-EPT (2º Semestre/2024). Blumenau: IFC, 2024. Disponível no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA). Acesso restrito via: <https://sig.ifc.edu.br/sigaa/portais/docente/turmas.jsf>. Acesso em: 7 out. 2024.

## ANEXO D – RESOLUÇÕES E NORMATIVAS INTERNAS DO IFC

Este conjunto de documentos revela o arcabouço regulatório interno que molda a oferta da EJA-EPT e o uso de tecnologias no IFC. Eles foram importantes para compreender as diretrizes institucionais que influenciaram, direta ou indiretamente, a minha prática pedagógica, estabelecendo as condições de possibilidade e os limites para a ação docente. São as regras do jogo institucional dentro do qual minha prática se desenvolveu.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE (IFC). Conselho Superior. **Resolução CONSUPER nº 008, de 26 de fevereiro de 2019.** Aprova ad referendum a criação do Curso Técnico em Eletricista Industrial Integrado à Educação de Jovens e Adultos – Modalidade EJA-EPT, no Campus Blumenau. Blumenau: IFC, 2019. Disponível em: <https://consuper.ifc.edu.br/resolucoes-2019>. Acesso em: 7 out. 2024.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE (IFC). Pró-Reitoria de Ensino. **Instrução Normativa PROEN nº 05/2022.** Orienta sobre a organização curricular dos cursos técnicos integrados na modalidade EJA-EPT no âmbito do IFC. Blumenau: IFC, 2022. Disponível em: <https://consepe.ifc.edu.br/portarias-normativas-2022>. Acesso em: 7 out. 2024.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE (IFC). Pró-Reitoria de Ensino. **Nota Técnica nº 411/2022/PROEN/REIT.** Orientações sobre o uso do Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) MOODLE e sua integração com o SIGAA. Blumenau: IFC, 2022. Disponível em: [https://ensino.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/37/2023/02/Nota\\_Tecnica\\_411\\_2022\\_PROEN\\_REIT\\_Moode\\_Sigaa.pdf](https://ensino.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/37/2023/02/Nota_Tecnica_411_2022_PROEN_REIT_Moode_Sigaa.pdf). Acesso em: 7 out. 2024.

## ANEXO E - FICHA DE VALIDAÇÃO DA PRODUÇÃO TÉCNICA TECNOLÓGICA

Ficha de validação da Produção Técnica Tecnológica (PTT) - ProfEPT

1



MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA | PROFEPT  
COORDENAÇÃO ACADÊMICA NACIONAL | CAN - GESTÃO 2022/2025

### IDENTIFICAÇÃO (preenchimento estudante)

Instituição Associada:	Instituto Federal Catarinense (IFC) – Campus Blumenau
Discente:	Alexandre Veloso dos Santos
Produto/Processo Educacional:	Do Quadro ao Clique: uma Oralitura Reflexiva em Multimídias Acessíveis
Dissertação:	Vivências e Experiências com o Moodle na EJA-EPT: uma Autoetnografia no Curso de Eletricista Industrial do IFC Blumenau
Orientador (a):	Profº. Drº. Fátima Peres Zago de Oliveira
Coorientadora:	Raquel Cardoso de Faria e Custódio
Área de Concentração:	Educação Profissional e Tecnológica
Linha de Pesquisa:	Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica
Macroprojeto	Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT

### TIPOS DE PRODUTOS TÉCNICO TECNOLÓGICOS (preenchimento estudante)

X	PTT1: Material didático/instrucional
	PTT2: Curso de formação profissional
	PTT3: Tecnologia social
	PTT4: Software/Aplicativo
	PTT5: Evento Organizados
	PTT6: Relatório Técnico
	PTT7: Acervo
	PTT8: Produto de comunicação
	PTT9: Manual/Protocolo
	PTT10: Carta, mapa ou similar

### CRITÉRIOS (preenchimento avaliador(a) banca)

		Sim	Não
Aderência	À pesquisa	X	
	À linha de pesquisa do Programa	X	
	Área de concentração do Programa	X	

	Ao macroproyecto	X	
Replicabilidade	O PE pode ser repetido, mesmo com adaptações, em diferentes contextos daquele em que ele foi produzido?	X	
Registro	Possibilidade de registro/depósito de propriedade intelectual	X	

<b>IMPACTO</b>	
	<b>Alto</b> - PTT gerado no Programa, aplicado e transferido para um sistema, no qual seus resultados, consequências ou benefícios são percebidos pela sociedade.
X	<b>Médio</b> - PTT gerado no Programa, aplicado no sistema, mas não foi transferido para algum segmento da sociedade.
	<b>Baixo</b> - PTT gerado apenas no âmbito do Programa e não foi aplicado nem transferido para algum segmento da sociedade.
<b>IMPACTO – DEMANDA</b>	
X	Demandas espontâneas
	Demandas contratadas
	Demandas por concorrência (ex. Edital)
<b>IMPACTO - OBJETIVO DA PESQUISA</b>	
	Experimental
	Sem um foco de aplicação inicialmente definido
X	Solução de um problema previamente identificado

<b>ABRANGÊNCIA TERRITORIAL</b>	
	Local
	Regional
X	Nacional
	Internacional
<b>INOVAÇÃO</b>	
	Alto teor inovativo (desenvolvido com base em conhecimento inédito).
X	Médio teor inovativo
	Baixo teor inovativo
	Sem inovação aparente
<b>COMPLEXIDADE</b> (Mais de um item pode ser marcado)	
X	O PE é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação.
X	A metodologia apresenta clara e objetivamente a forma de aplicação e análise do PE
X	Há uma reflexão sobre o PE com base nos referenciais teórico e teórico-metodológico empregados na respectiva dissertação.

<input checked="" type="checkbox"/>	Há apontamentos sobre os limites de utilização do PE.
<b>APLICABILIDADE</b>	
	PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto, mas não foi aplicado durante a pesquisa.
<input checked="" type="checkbox"/>	PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto e foi aplicado durante a pesquisa, exigível para o mestrado.
PE foi aplicado em diferentes ambientes/momentos e tem potencial de replicabilidade face à possibilidade de acesso e descrição.	
<b>ESTÁGIO DA TECNOLOGIA</b>	
	Piloto/protótipo
	Em teste
<input checked="" type="checkbox"/>	Finalizado/implantado
	Não se aplica
<b>ACESSO</b>	
	PE sem acesso.
	PE com acesso via rede fechada.
<input checked="" type="checkbox"/>	PE com acesso público e gratuito.
<input checked="" type="checkbox"/>	PE com acesso público e gratuito pela página do Programa.
<input checked="" type="checkbox"/>	PE com acesso por Repositório institucional com acesso público e gratuito.

<b>PANORAMA SOBRE A ABRANGÊNCIA E/OU A REPLICABILIDADE DO PTT</b>
O PE é potente para utilização nos demais Institutos Federais e outras instituições de ensino.

Até 255 caracteres

<b>DESCRIÇÃO DO TIPO DE IMPACTO DO PTT</b>
Há um impacto inclusivo, com relação a um professor negro à frente de sua narrativa e autoria na olaritura. Possibilitou a voz de pessoas invisíveis. Reflexões sobre a plataforma Moodle trazendo caminhos de sua utilização.

Até 255 caracteres