



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO
PERNAMBUCANO - CAMPUS SALGUEIRO
ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

BIANE OLIVEIRA PHILADELPHO

**FORMAÇÃO DOCENTE NA EPT: REFLEXÕES SOBRE MEDIAÇÃO
PEDAGÓGICA E DESIGN INSTRUCIONAL NA MODALIDADE EaD**

SALGUEIRO-PE

2026



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO
PERNAMBUCANO - CAMPUS SALGUEIRO
ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

BIANE OLIVEIRA PHILADELPHO

**FORMAÇÃO DOCENTE NA EPT: REFLEXÕES SOBRE MEDIAÇÃO
PEDAGÓGICA E DESIGN INSTRUCIONAL NA MODALIDADE EaD**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, como parte dos requisitos para a conclusão do curso de Especialização em Docência na Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Msc. Márcio Silveira Nascimento.

SALGUEIRO-PE

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P544 Philadelpho, Biane Oliveira.

FORMAÇÃO DOCENTE NA EPT : REFLEXÕES SOBRE MEDIAÇÃO
PEDAGÓGICA E DESIGN INSTRUCIONAL NA MODALIDADE EaD / Biane Oliveira
Philadelpho. - Salgueiro, 2026.
33 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Docência para Educação
Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do
Sertão Pernambucano, Campus Salgueiro, 2026.
Orientação: Prof. Msc. Márcio Silveira Nascimento.

1. Educação. I. Título.

CDD 370



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO
PERNAMBUCANO - CAMPUS SALGUEIRO
ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA**

BIANE OLIVEIRA PHILADELPHO

**FORMAÇÃO DOCENTE NA EPT: REFLEXÕES SOBRE MEDIAÇÃO
PEDAGÓGICA E DESIGN INSTRUCIONAL NA MODALIDADE EaD**

Relatório de Formação apresentado ao curso Especialização em Docência na Educação Profissional e Tecnológica do IF Sertão PE, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Docência na Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em: 18/03/2026.

NOTA: 100 (cem)

BANCA EXAMINADORA

Prof. Me. Márcio Silveira Nascimento (Orientador)
Instituto Federal do Amazonas (IFAM)

Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto
Universidade Federal de Catalão (UFCAT)

Prof. Me. Johnnie Elton Machado dos Santos
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

SALGUEIRO-PE

2026

*Dedico este trabalho a todos que acreditam no poder transformador da educação,
especialmente aos professores, que constroem diariamente caminhos de
aprendizagem e formação humana.*

“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”
Cora Coralina

RESUMO

Este relatório de formação, de natureza autobiográfica e abordagem qualitativa, apresenta reflexões sobre a docência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com foco na mediação pedagógica e no design instrucional em cursos na modalidade Educação a Distância (EaD). O trabalho parte da seguinte problemática: como os desafios relacionados à mediação pedagógica e ao design instrucional se manifestam na prática docente de cursos técnicos EaD na EPT, e que competências são essenciais para superá-los? O objetivo geral foi analisar, a partir de reflexões autobiográficas, os desafios e competências inerentes à mediação pedagógica e ao design instrucional na formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica na modalidade EaD. Para tanto, o percurso metodológico fundamenta-se na pesquisa (auto)biográfica, utilizando a narrativa pessoal como dispositivo de formação e investigação, ancorada nos referenciais teóricos estudados ao longo da especialização em Docência na EPT. A análise das disciplinas cursadas — como Cultura Digital, Trabalho-Educação, Docência na EPT, Práticas Inclusivas, Projetos Pedagógicos e Permanência e Êxito — revela a complexidade dos saberes docentes necessários à atuação na EPT. Os resultados apontam que as principais lacunas na formação docente para EaD incluem: a transposição acrítica de práticas presenciais para o ambiente virtual; o uso instrumental das tecnologias digitais; a inadequação dos modelos tradicionais de avaliação; e o distanciamento entre as diretrizes normativas e sua implementação na prática. Como estratégias formativas para superar esses desafios, destacam-se a necessidade de formação continuada específica para a EaD, a incorporação de metodologias ativas de aprendizagem (como sala de aula invertida, gamificação e aprendizagem baseada em problemas) e a criação de comunidades de prática para colaboração entre docentes. Considera-se, portanto, que a mediação pedagógica na EPT-EaD exige uma atuação docente intencional, crítica e flexível, capaz de integrar teoria e prática, promovendo não apenas o domínio técnico, mas também a formação humana integral e emancipatória dos estudantes.

Palavras-chave: Educação à Distância; Tecnologias Digitais; Ensino Profissional e Tecnológico; Memorial Formativo; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This report, autobiographical in nature and qualitative in approach, presents reflections on teaching in Vocational and Technological Education (VTE), focusing on pedagogical mediation and instructional design in distance education (DE) courses. The work stems from the following problem: how do the challenges related to pedagogical mediation and instructional design manifest themselves in the teaching practice of distance education technical courses in VTE, and what competencies are essential to overcome them? The general objective was to analyze, based on autobiographical reflections, the challenges and competencies inherent in pedagogical mediation and instructional design in teacher training for Vocational and Technological Education in the DE modality. To this end, the methodological approach is based on (auto)biographical research, using personal narrative as a training and investigation tool, anchored in the theoretical frameworks studied throughout the specialization in Teaching in VTE. The analysis of the courses taken—such as Digital Culture, Work-Education, Teaching in Vocational and Technological Education (VTE), Inclusive Practices, Pedagogical Projects, and Retention and Success—reveals the complexity of the teaching knowledge necessary for working in VTE. The results indicate that the main gaps in teacher training for distance education include: the uncritical transposition of face-to-face practices to the virtual environment; the instrumental use of digital technologies; the inadequacy of traditional assessment models; and the disconnect between normative guidelines and their implementation in practice. As training strategies to overcome these challenges, the need for specific continuing education for distance education, the incorporation of active learning methodologies (such as flipped classroom, gamification, and problem-based learning), and the creation of communities of practice for collaboration among teachers stand out. It is therefore considered that pedagogical mediation in EPT-EaD (Professional and Technological Education - Distance Education) requires intentional, critical and flexible teaching practice, capable of integrating theory and practice, promoting not only technical mastery, but also the integral and emancipatory human development of students.

Keywords: Distance Education; Digital Technologies; Vocational and Technological Education; Formative Memoir; Pedagogical Practices.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
2	OBJETIVOS.....	11
2.1	<i>Objetivo Geral.....</i>	11
2.2	<i>Objetivos específicos.....</i>	11
3	DESENVOLVIMENTO (REFERENCIAL TEÓRICO).....	12
3.1	<i>Narrativas do processo formativo.....</i>	12
3.2	<i>Experiências e vivências na Educação Profissional e Tecnológica.....</i>	14
3.3	<i>Reflexões sobre a formação acadêmica no curso.....</i>	15
3.4	<i>Reflexões sobre a sobre mediação pedagógica e design instrucional na modalidade EaD.....</i>	25
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	28
	REFERÊNCIAS.....	30

1 INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na modalidade Educação à distância (EaD) tem crescido no Brasil, impulsionada por políticas públicas como a Rede e-Tec Brasil (Brasil, 2011) e a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) (Conde; Oliveira, 2019). Segundo a Plataforma Nilo Peçanha (Brasil, 2024), foram registrados na RFEPCT aproximadamente 800 mil matrículas em cursos de modalidade à distância em 2023, correspondendo a quase metade (46%) das matrículas naquele ano.

A expansão da EaD na Educação Profissional e Tecnológica no Brasil está diretamente relacionada a políticas públicas implementadas nas últimas décadas, como: a) a criação da Rede e-Tec Brasil, criada pelo Decreto nº 7.589/2011 e coordenada pelo Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de ampliar a oferta de cursos técnicos na modalidade EaD, principalmente por meio da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica; b) O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), instituído pela Lei nº 12.513/2011 com o objetivo de expandir e democratizar a oferta de educação profissional e tecnológica e ampliar o acesso a cursos técnicos presenciais e à distância; c) A criação dos Institutos Federais (Lei nº 11.892/2008), que ampliaram a oferta de educação profissional, criaram polos de educação a distância e interiorizaram a educação tecnológica no país; e d) A regulamentação da EaD por meio do Decreto nº 9.057 de 2017, que regulamenta o artigo 80 da LDB. O Artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, artigo determina que o Estado deve estimular a oferta de educação a distância, ampliando oportunidades de ensino.

Dito isto, o Decreto nº 9.057/2017 define que a EaD é a Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. Sem dúvidas, contemporaneamente, a EaD realiza-se preponderantemente pelo uso da internet como base de mediação. E nesse contexto,

então, a mediação pedagógica diz respeito à atuação do professor no acompanhamento e orientação dos estudantes durante o processo de aprendizagem, promovendo interação e construção do conhecimento em ambientes mediados por tecnologias (Castro; Mill; Costa, 2022). Já o design instrucional corresponde a um sistema de conexões entre conteúdos, metodologia, ambiente digital, atividades e avaliação, todos alinhados a uma abordagem pedagógica que orienta a construção do projeto educacional (Carvalho; Da Paz, 2025). Portanto, esses três elementos se articulam na prática docente na EaD.

A qualidade do ensino na modalidade EaD está diretamente vinculada à formação docente, especialmente no domínio de competências como mediação pedagógica e design instrucional (Da Silva, 2014; Oliveira, 2023), ainda pouco exploradas no contexto específico da EPT. Desse modo, a formação de professores é uma necessidade que reivindica conhecimento e estratégias de ensino que promovam processos de ensino-aprendizagem contextualizados na prática profissional/tecnológica (Escola *et al.*, 2017). Essa abordagem corrobora com o exigido nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para EPT (Brasil, 2021), ao qual determina que “A prática profissional [...] pode beneficiar-se do potencial da tecnologia utilizando recursos como simuladores, realidade virtual e laboratórios remotos, desde que comprovem e promovam a interatividade, a interação, o manuseio e a experimentação por parte do usuário para o desenvolvimento das capacidades previstas” (Art. 43, §2º).

As questões relacionadas a esse cenário educacional nos levam a refletir sobre o impacto do EaD no desempenho da prática pedagógica. Diante de tantos desafios, surge a dúvida: caso não seja possível acompanhar o avanço dessa transformação tecnológica, como ficará a formação dos estudantes? De que maneira pode-se garantir um ensino remoto de qualidade? Esses questionamentos fazem parte de um processo formativo complexo.

Diante desse cenário, é imperativo mapear e analisar estratégias de mediação pedagógica e design instrucional para a EPT-EaD, capazes de articular as demandas do mercado de trabalho com as especificidades do ensino remoto. A educação profissional na modalidade a distância deve fundamentar-se em uma proposta de formação integral do trabalhador, abrangendo as dimensões omnilateral, politécnica,

técnica e política, por meio do trabalho. Conforme destaca Ramos (2009, n.p.), “sob o princípio do trabalho, o processo formativo proporciona a compreensão da historicidade da produção científica e tecnológica”. Dessa forma, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) na modalidade EaD consolida-se como um paradigma relevante, que possibilita a formação profissional integral dos indivíduos, articulada a um projeto ético-político de transformação social (Araujo; Frigotto, 2015).

A problemática central deste trabalho: *Como os desafios relacionados à mediação pedagógica e ao design instrucional se manifestam na prática docente de cursos técnicos EaD na EPT, e que competências são essenciais para superá-los?* Emerge, assim, de minhas experiências e reflexões como docente e estudante da especialização em Docência na EPT.

Neste sentido, este trabalho, de natureza autobiográfica, busca contribuir para o debate sobre a formação docente na EPT-EaD, articulando reflexões provenientes de minha trajetória com aportes teóricos que sustentam a importância de uma mediação pedagógica intencional e de um design instrucional contextualizado. Através desse olhar, espera-se fomentar práticas docentes que não apenas respondam aos desafios tecnológicos, mas que também promovam uma educação profissional crítica e emancipatória.

2. OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

Analisar, a partir de reflexões autobiográficas, os desafios e competências inerentes à mediação pedagógica e ao design instrucional na formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica na modalidade EaD.

2.2 Objetivos específicos

- Descrever minha trajetória de formação e profissional no contexto da EPT;
- Examinar a contribuição de disciplinas estudadas no curso para a minha formação;
- Mapear as principais lacunas na formação docente para EaD na EPT, com foco na mediação pedagógica e design instrucional;

- Discutir as estratégias formativas descritas na literatura para superar os desafios inerentes à mediação pedagógica e design instrucional.

3 DESENVOLVIMENTO

O presente trabalho é composto de reflexões e narrativas da minha formação e atuação profissional na EPT, seguindo método de pesquisa autobiográfica qualitativa. Para tanto, esta metodologia é caracterizada pelo pesquisador ser sujeito da pesquisa.

A pesquisa (auto)biográfica situa-se no âmbito das metodologias qualitativas e tem como foco a análise de narrativas pessoais, orais, escritas ou imagéticas, para compreender como os sujeitos atribuem sentido às suas experiências. Conforme Passeggi, Souza e Vicentini, nessa abordagem:

“não se busca uma ‘verdade’ preexistente ao ato de biografar, mas sim como os indivíduos significam suas experiências e (re)significam suas consciências históricas de si e de suas aprendizagens, mediante o processo de biografização” (2011, p. 371).

Nessa perspectiva, a autobiografia não é apenas um relato factual, mas um dispositivo de formação e investigação, que permite ao sujeito refletir sobre sua trajetória e, ao mesmo tempo, contribuir para a construção de conhecimento científico.

3.1 Narrativas do processo formativo

Minha trajetória acadêmica iniciou-se em 2013, quando ingressei no curso de graduação em Farmácia na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Desde o início, me senti fascinada pela área de pesquisa. Durante a graduação, tive diversas experiências na área da pesquisa acadêmica. Fui bolsista (PIBIC/CNPq) de Iniciação Científica no Laboratório de Alergia e Acarologia (LAA/UFBA) com estudo sobre investigação da atividade imunomodulatória do BCG e PPD na atopia (2014-2015). Realizei estágio no Laboratório de Biologia Celular e Molecular (LBCM/UFBA) sobre estudo da variabilidade genética de populações de *Haemonchus contortus* de

caprinos do semiárido baiano (2015-2016). Fui monitora voluntária (2016.1) e bolsista (2016.2) da disciplina FARA147 - Métodos Físicos de Análises Aplicadas (Faculdade de Farmácia/UFBA). E bolsista (PIBIT/CNPq) de Iniciação Científica no Laboratório de Pescado e Cromatografia Aplicada (LAPESCA/UFBA) com o desenvolvimento e caracterização de filmes biodegradáveis a partir do isolado proteico de *Spirulina* sp. LEB-18 (2017-2018). Realizei meu trabalho de conclusão de curso (2018) no Laboratório de Pesquisa e Análise de Alimentos e Contaminantes (LAPAAC), onde investiguei a ação citotóxica de hidrolisados derivados da β -vignina do feijão-caupí (*Vigna unguiculata*) sobre linhagens tumorais *in vitro*. E esse projeto foi o que escolhi trabalhar na minha trajetória de pesquisa.

Hoje, sou farmacêutica (2013-2018), mestre (2019 - 2021) e doutora (2021 - 2025) em Ciência de Alimentos pelo Programa de Pós-graduação de Ciência de Alimentos (PGALi) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Tive oportunidade de realizar estágio de doutorado sanduíche financiando pelo Programa CAPES.PRINT (EDITAL 001/2021-PROPG) na Universidade de Illinois Urbana-Champaign (2022-2023) nos Estados Unidos e Estágio Doutoral de Curta Duração no Brasil (EDITAL 009/2024 - PRPPG/UFBA) na Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (UNESP - Campus Araraquara) em 2024.

Na minha família tenho tias e avó que foram professoras, porém o interesse para docência surgiu após meu ingresso na universidade. Muito tímida quando criança e adolescente, era uma carreira que sempre admirei mas não me via nesse espaço. O estágio docência realizado no mestrado foi o meu primeiro contato em sala de aula e que me fez despertar para a profissão, corroborado pela minha experiência como docente no curso técnico para Atendente de Farmácia e Drogaria na mesma época. Em 2024, prestei meu primeiro concurso, para professor substituto para a área de Alimentos no Instituto Federal do Mato Grosso (IFMT) e passei em primeiro lugar. Fui convocada, porém já havia sido selecionada para o estágio doutoral na UNESP, e decidi não assumir a vaga.

Em 2025, retornei à docência como professora dos cursos de Farmácia e Biomedicina em uma universidade particular em Salvador. Apesar de atuar em disciplinas presenciais, percebo que não há ensino sem o uso de recursos tecnológicos, seja no lançamento de notas, fornecimento de materiais didáticos,

comunicação com os alunos ou até ocasionais aulas remotas, caso necessário. Sob esse prisma, esse processo me traz diversas reflexões sobre os processos de ensino-aprendizagem e as competências necessárias ao docente como instrumento auxiliador na construção do conhecimento utilizando ferramentas digitais. Atualmente realizo Pós-Doutorado na UFBA.

3.2 Experiências e vivências na Educação Profissional e Tecnológica

A docência configura-se como uma prática profissional complexa, cujo início é construído a partir de vivências anteriores e de modelos internalizados ao longo da trajetória educacional (Silva *et al.*, 2021). Especificamente, a docência na EPT exige práticas pedagógicas que integrem teoria e prática, preparando os estudantes para os desafios do mundo do trabalho (Santos *et al.*, 2024).

A minha trajetória como docente se iniciou em 2019. Por um curto período de 6 meses, fui professora de um curso técnico para Atendente de Farmácia e Drogaria em uma instituição privada em Salvador. Essa foi a minha primeira experiência na docência, e que me marcou profundamente de forma positiva. Minha atuação na EPT foi marcada pelas mudanças e adaptações necessárias durante a pandemia de COVID-19, destacando os desafios e as estratégias adotadas para adaptar o ensino às novas realidades impostas pelo contexto de isolamento social. Atuei em uma instituição privada de Salvador-BA, com uma turma de 12 alunos do curso técnico em Atendente de Farmácia e Drogaria.

A pandemia exigiu uma transição abrupta do ensino presencial para o remoto, revelando lacunas tanto na infraestrutura institucional quanto na minha própria formação para lidar com tecnologias educacionais. Sem preparo prévio, precisei me reinventar, buscando recursos como vídeos, simulações e materiais digitais para manter o engajamento dos alunos. Um dos maiores desafios foi garantir a equidade no acesso à educação. Enquanto alguns alunos adaptaram-se rapidamente ao novo formato, outros enfrentaram dificuldades técnicas e socioeconômicas. Para contornar essas barreiras, desenvolvi materiais didáticos em múltiplos formatos (PDF, áudios, vídeos de domínio público) e flexibilizei prazos de entrega. Essa experiência me mostrou a importância de considerar a diversidade de realidades dos estudantes na

EPT, especialmente em contextos emergenciais.

Apesar das dificuldades, a adaptação trouxe aprendizados significativos. A interação com os alunos, ainda que virtual, permitiu incorporar recursos dinâmicos (como vídeos) que enriqueceram o processo de ensino. No entanto, também evidenciou desigualdades: alguns alunos enfrentaram barreiras por falta de acesso à internet de qualidade ou dispositivos adequados. Barreiras como infraestrutura e crenças podem atrasar esse processo, enquanto familiaridade com novas tecnologias, atualização profissional e inovação são fatores cruciais para a adaptação e implementação bem-sucedidas de tecnologia em ambientes educacionais, como também relatado por Freires e Lopes (2024).

Esta experiência reforçou a importância da mediação pedagógica flexível e do design instrucional inclusivo na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), o que me levou à escolha do tema do presente trabalho. A pandemia, embora desafiadora, tornou-se uma oportunidade para repensar práticas docentes e valorizar a tecnologia como aliada – sem perder de vista as necessidades reais dos estudantes. Compreendi que a verdadeira inovação na educação não está apenas na adoção de tecnologias, mas na capacidade de adaptá-las às necessidades específicas de cada contexto educacional.

Ao ingressar nesta Especialização Em Docência na Educação Profissional e Tecnológica, me senti ainda mais motivada a compreender melhor sobre a atuação docente. E refleti sobre a minha atuação prévia como professora de um curso técnico. Acredito que a educação é um instrumento de transformação social e, por isso, vejo na docência uma missão que exige compromisso ético, dedicação e constante atualização.

3.3 Reflexões sobre a formação acadêmica no curso

Durante a minha formação na Especialização em Docência na Educação Profissional e Tecnológica, as disciplinas que mais marcaram e contribuíram para minha trajetória acadêmica e/ou profissional e para a escolha do tema do trabalho foram:

3.3.1 Cultura Digital e Educação Profissional e Tecnológica

A cultura digital se tornou um elemento estruturante da vida contemporânea, influenciando desde as interações sociais até as práticas educacionais. Os aspectos da cultura digital que mais impactam o nosso cotidiano é a comunicação imediata (instantaneidade da comunicação), ou seja, a ubiquidade das tecnologias digitais (Lévy, 2010). Outro aspecto importante é o fácil acesso à informações por meios digitais através de ferramentas como aplicativos de comunicação, plataformas de colaboração e inteligência artificial generativa. Na educação, essas ferramentas oferecem oportunidade, pois podem ser potencializadas para aprendizagem e inclusão se forem adotadas com intencionalidade pedagógica. Plataformas como Moodle ou Google Classroom, quando combinadas a estratégias de aprendizagem colaborativa, permitem que estudantes de diferentes contextos geográficos e socioeconômicos acessem conhecimentos e construam saberes coletivos (Aquino, 2024). Um exemplo prático é o uso de vídeos interativos e fóruns de discussão para debater temas técnicos na EPT, aproximando teoria e prática.

Ao estudar sobre Educação a Distância (EaD), percebi que a educação envolve uma relação social, e os professores têm o papel de problematizar a prática social com os estudantes, ajudando-os a se apropriar de conhecimentos que podem transformar sua realidade. A EaD, que surgiu como uma alternativa para superar as distâncias geográficas e permitir o acesso à educação, é uma modalidade que se baseia em tecnologias de informação e comunicação (TICs). Estas tecnologias viabilizam a interação entre professores e estudantes, permitindo o uso de diferentes recursos para o ensino-aprendizagem, mesmo à distância (Bertoldo; Salto; Mill, 2018).

Na disciplina, refleti sobre a maneira como as tecnologias digitais moldam nossa comunicação e interação. A cultura digital é um produto das mudanças nos setores produtivos, impulsionada pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). Essas tecnologias não só alteram a maneira como interagimos, mas também modificam a forma como construímos conhecimento, tornando o ciberespaço um novo espaço de sociabilidade e comunicação.

Entendo que, no contexto da EPT, é fundamental considerar a cultura digital

em nossos processos de ensino-aprendizagem. Os estudantes da EPT já estão imersos na dinâmica digital, interagindo com tecnologias, produzindo conteúdos e compartilhando informações. Assim, como educadores, devemos incorporar essas especificidades da cultura digital, utilizando metodologias que promovam um aprendizado contextualizado e significativo, alinhado às realidades e às práticas dos alunos.

No entanto, a EPT enfrenta desafios. A disrupção tecnológica exige atualização constante de docentes e estudantes, contudo muitas instituições carecem de recursos ou capacitação para integrar TDICs de forma crítica (Sousa, 2024). Outro risco é a ilusão de inclusão: ter acesso a dispositivos não garante domínio dos conhecimentos necessários para usá-los com autonomia. Por outro lado, há oportunidades únicas, como a simulação de ambientes de trabalho via realidade virtual ou a personalização do ensino por meio de algoritmos – desde que esses recursos não reforcem desigualdades.

Um conceito do curso que dialoga com essas reflexões é o de ciberespaço como "mercado do conhecimento" (Lévy, 2010). Se, por um lado, esse espaço democratiza informações, por outro, pode reproduzir lógicas comerciais que privilegiam certos saberes em detrimento de outros. Na EPT, isso se reflete na disputa entre formar para o mercado ou para a emancipação crítica – tensão que exige mediação pedagógica para equilibrar competências técnicas e reflexão social (Saviani, 2007).

3.3.2 Trabalho-Educação: Fundamentos Teóricos e Didáticos I e II

Ao estudar a relação entre trabalho e educação, compreendi que o trabalho é mais do que uma atividade para subsistência; é um processo fundamental que nos humaniza, como destacado por Saviani (2007). Aprendi que, no capitalismo, o trabalho assalariado muitas vezes leva à alienação, onde o trabalhador não se reconhece no fruto do seu labor. Neste sentido, a EPT no Brasil carrega marcas históricas de dualidade: uma escola para as elites e outra para a classe trabalhadora, reforçando a separação entre trabalho manual e intelectual.

A primeira iniciativa governamental estruturada da Educação Profissional e

Tecnológica (EPT) no Brasil ocorreu apenas no início do século XX, com a criação das Escolas de Aprendizes Artífices em 1909, durante o governo de Nilo Peçanha. Essas escolas, voltadas à formação de trabalhadores para a indústria e o comércio, foram precursoras da atual Rede Federal de Educação Profissional. No decorrer do século XX, a EPT se expandiu, especialmente com a criação do Sistema S (SENAI, SENAC, SENAR, entre outros), que desempenhou um papel fundamental na capacitação profissional voltada às demandas do setor produtivo. No entanto, a Reforma Educacional de 1971 (Lei nº 5.692/71) representou um retrocesso ao tornar o ensino profissionalizante obrigatório no ensino médio sem a infraestrutura necessária, o que gerou resistência e comprometeu a qualidade da formação. Nas décadas seguintes, houve esforços para reverter esse quadro, e a criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, consolidada pela Lei nº 11.892/2008 foi um marco importante. Essa iniciativa fortaleceu a EPT com a transformação das antigas escolas técnicas e agrotécnicas nos atuais Institutos Federais, ampliando o acesso e promovendo a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Além disso, o lançamento do Pronatec (2011) buscou democratizar o ensino técnico e ampliar sua oferta por meio de parcerias entre instituições públicas e privadas.

Nas disciplinas, também refleti sobre o "trabalho como princípio educativo", que propõe unir teoria e prática para formar sujeitos emancipados. A EPT, quando bem estruturada, pode superar a lógica mercadológica, integrando conhecimentos técnicos, humanísticos e críticos. No entanto, enfrenta desafios como a precarização do trabalho atual, marcado por flexibilização, informalidade e desemprego estrutural (Frigotto, 2021).

Percebi que os estudantes da EPT majoritariamente tentam conciliar estudo e trabalho. Suas experiências enriquecem a aprendizagem, mas exigem abordagens pedagógicas que valorizem seus saberes. A EPT tem potencial transformador se orientada pelos interesses dos trabalhadores, promovendo não apenas qualificação, mas cidadania e emancipação, sendo um campo de disputa entre projetos que visam atender ao mercado e outros que buscam uma formação humana integral. Minha reflexão nesse contexto é: como educadores, como podemos fortalecer uma EPT que una saber e fazer, formando trabalhadores críticos e capazes de transformar sua

realidade?

3.3.3 A Docência na EPT: Contingências Históricas

Na disciplina “A Docência na EPT: Contingências Históricas”, foi abordada a complexidade e diversidade dos saberes docentes na EPT, indo além do conhecimento técnico; a trajetória histórica e os desafios atuais da formação de professores para a EPT; legislação e políticas públicas recentes que buscam qualificar e valorizar a docência na EPT; e a necessidade de uma formação crítica, ética e articulada com o mundo do trabalho, visando uma educação transformadora e emancipatória. Seu conteúdo tem direta relação com o tema do presente trabalho, pois dialoga sobre a formação docente.

Assim, segundo Franzoi e Silva (2014), os saberes docentes são socialmente construídos, pluralistas, temporais e profundamente personalizados. Eles se desdobram em sete dimensões interligadas: os saberes da experiência, construídos na prática cotidiana; os saberes do conhecimento, oriundos da formação inicial e continuada; os saberes pedagógicos, que respondem ao "como ensinar"; os saberes tecnológicos, essenciais para integrar as TDICs; os saberes interdisciplinares, que promovem a integração de áreas do conhecimento; os saberes de gestão do trabalho pedagógico; e, por fim, os saberes relacionados à pesquisa e inovação, fundamentais para romper com a fragmentação entre teoria e prática.

Contudo, a atuação docente nesse contexto é desafiada por questões práticas como a dificuldade de articular teoria e prática, adequar-se à diversidade do público discente, integrar-se ao mundo do trabalho, utilizar tecnologias de forma efetiva, manter-se em formação contínua, desenvolver avaliações condizentes e assegurar uma formação ampla e emancipatória, tudo isso em constante diálogo com a gestão escolar e a comunidade.

Este panorama de desafios e a própria definição dos saberes necessários não podem ser dissociados do contexto histórico da formação desses profissionais. Conforme analisa Lucília Machado (2015), a formação docente para a EPT no Brasil foi historicamente marcada pela ausência de políticas públicas robustas e pela prevalência de programas emergenciais, que reforçavam a ideia de que, para as

disciplinas técnicas, bastava a experiência profissional, sem avançar numa discussão consistente sobre a profissionalização docente. Esta carência de docentes qualificados tornou-se um gargalo para a expansão da EPT. A superação desse cenário exige a compreensão das especificidades da EPT, que inclui a tecnologia como eixo transdisciplinar, o diálogo entre conhecimentos tecnológicos e escolares, a heterogeneidade de sua oferta e um perfil docente alicerçado em bases científicas, capacidades pedagógicas e contextualização.

Nesse sentido, Dante Moura (2015) provoca uma reflexão fundamental: formação de professores para que sociedade e para que EPT? Ele aponta que as limitações atuais – como a falta de clareza sobre um projeto de desenvolvimento socioeconômico, a precarização do emprego e a primazia de uma racionalidade tecnológica sobre uma ética, restringem o horizonte formativo. Em oposição, defende uma formação centrada no ser humano, concebido de forma integral, onde a pesquisa seja aplicada à resolução de problemas comunitários e a tecnologia seja compreendida como uma construção social, promovendo uma EPT com função transformadora.

O arcabouço legal recente, notadamente as Resoluções CNE/CP nº 2/2019 e nº 4/2024, busca institucionalizar e qualificar essa formação, estabelecendo diretrizes nacionais e uma Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores (BNC-Formação). A nova resolução, em especial, amplia significativamente a carga horária para a formação pedagógica de graduados não licenciados, sinalizando um compromisso com uma preparação mais sólida. Este movimento se consolida na Política Nacional de Formação de Profissionais para a EPT, que visa subsidiar políticas de Estado para a formação de docentes, gestores e servidores, com o objetivo geral de fomentar uma formação humana integral e emancipatória, comprometida com a transformação social. Instrumentos como cursos de pós-graduação *lato sensu* em Docência, Gestão e EaD para a EPT, e o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), materializam esse esforço em direção a uma docência qualificada, crítica e alinhada com os desafios de uma educação pública, gratuita e de qualidade.

3.3.4 Práticas Educativas Inclusivas na EPT: teorias e didáticas

A disciplina parte do princípio de que a EPT deve ser inclusiva por determinação legal e compromisso ético. A Constituição Federal de 1988 (Art. 208, III) estabelece o atendimento educacional especializado "preferencialmente na rede regular de ensino", um avanço que, segundo Motta (1997, p. 182), é "consequência da conscientização, cada vez maior, da importância de se respeitar as diferenças individuais e o direito à igualdade de oportunidades".

Internacionalmente, o marco foi a Declaração de Salamanca (1994), que defendeu a educação inclusiva como um direito humano fundamental. No Brasil, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) reforçou esse direito, assegurando um "sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida" (Art. 27). A educação inclusiva na EPT vai além do acesso à matrícula. Ela pressupõe a transformação da escola em um espaço que acolhe a diversidade. Como definem Ropoli *et al.*:

"A educação inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças (2010, p. 7)"

Isso implica romper com paradigmas segregacionistas e construir um ambiente onde nenhuma identidade é eleita como "norma" em detrimento de outras. Apesar dos avanços legais, a implementação da inclusão esbarra em desafios práticos. O artigo "A Educação Profissional Inclusiva e Seus Desafios" (Lira *et al.*, 2024) aponta que, percebe-se que, na prática, a efetivação da legislação é insuficiente e que há ainda muito a se conquistar, quando se trata da educação inclusiva.

Os principais desafios incluem uma formação docente não adequada para atender à diversidade; falta de tecnologias assistivas, materiais pedagógicos acessíveis e ambientes adaptados; e dificuldade em flexibilizar o currículo e adotar metodologias que contemplem diferentes formas de aprender. Correia (2008, p. 28) defende que os educadores precisam de "formação específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que seus alunos apresentam, que tipo de estratégia devem ser consideradas para lhes dar resposta". Isso requer uma formação contínua, crítica e contextualizada, que vá além de cursos eventuais.

Portanto, práticas educativas inclusivas na EPT devem se apoiar no Atendimento Educacional Especializado (AEE), um serviço complementar que não é "reforço escolar", mas foca em ensinar a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e do código BRAILLE, a introdução e formação do aluno na utilização de recursos de tecnologia assistiva (Bersch; Sartoretto, 2014). A flexibilização curricular também é necessária, para fins de adaptação de objetivos, conteúdos, atividades e avaliações, conforme preconizavam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998. Além de metodologias multimodais, como o uso de variedade de métodos (práticos, visuais, auditivos) para atender a diferentes estilos de aprendizagem; e tecnologias assistivas, como ferramentas de implementação de recursos que promovam a acessibilidade e a autonomia dos estudantes.

3.3.5 Projetos Político-Pedagógicos, planos de ensino e avaliação da EPT: teorias e didáticas

Em “Projetos Político-Pedagógicos, planos de ensino e avaliação da Educação Profissional e Tecnológica (EPT): teorias e didáticas”, foram abordados os fundamentos conceituais, políticos e pedagógicos que orientam a organização do trabalho pedagógico na EPT, com ênfase na elaboração e compreensão do Projeto Político-Pedagógico de Curso (PPC), nas disputas conceituais presentes na educação profissional e na importância da construção coletiva dos processos educativos.

Sob o âmbito conceitual, o PPC é o instrumento central de planejamento e organização do trabalho pedagógico. Ele é apresentado como um documento que orienta a identidade e o percurso formativo de um curso, articulando objetivos, diretrizes e ações educativas, uma vez que “todo projeto pedagógico é, também e necessariamente, um projeto de ser humano e de sociedade” (Frigotto; Araújo, 2018, p. 252). A legislação educacional também fundamenta essa organização, especialmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), segundo a qual a educação profissional integra-se às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia, articulando diferentes níveis e modalidades de ensino.

O PCC tem caráter político-pedagógico pois expressa valores, concepções e intencionalidades educativas, constituindo um elemento central na organização do

currículo e na definição do perfil formativo dos estudantes. Sua natureza política envolve relações sociais e o estabelecimento de regras e compromissos (Da Costa, 2018). O trabalho pedagógico é marcado por disputas entre diferentes concepções de formação e projetos educativos que buscam, de um lado, adaptar os sujeitos às exigências do sistema produtivo e às demandas do mercado (pedagogia do capital) e, de outro, promover a transformação dessa realidade, compreendendo o trabalho como elemento central da existência humana (pedagogia do trabalho). Apesar de ainda uma prevalência da perspectiva capitalista na história da EPT, esse cenário tem mudado de forma gradual (Silva, 2020).

Essas discussões estão diretamente relacionadas aos princípios que orientam a formação na EPT, especialmente aqueles definidos na Política Nacional de Formação de Profissionais para a EPT (Brasil, 2024), no qual destaca-se cinco princípios fundamentais: a formação humana integral, o trabalho como princípio educativo, a prática social como produtora de conhecimentos, a indissociabilidade entre as dimensões do processo educativo e o reconhecimento do estudante como produtor de conhecimento.

A formação humana integral busca superar a separação histórica entre trabalho manual e trabalho intelectual, promovendo o desenvolvimento pleno das capacidades humanas (Borges; De Aparecido Vieira, 2026). Nesse sentido, a formação na EPT deve contribuir para que os sujeitos se tornem capazes de intervir criticamente na realidade social. O plano de ensino, portanto, é um instrumento fundamental para a organização do trabalho pedagógico do componente curricular.

Embora seja elaborado pelo professor, o plano de ensino não é uma construção isolada, pois deriva das diretrizes estabelecidas no PPC do curso. Dessa forma, ele deve expressar as concepções pedagógicas e as intencionalidades formativas definidas coletivamente no projeto pedagógico. Esse planejamento deve considerar aspectos como os objetivos de aprendizagem, os conteúdos, as metodologias, os critérios de avaliação e as características do público atendido. E, por isso, a necessidade de articular ensino, pesquisa e extensão no processo educativo, reconhecendo a indissociabilidade dessas dimensões na formação profissional. Essa integração contribui para promover uma formação crítica e contextualizada, capaz de relacionar os conhecimentos acadêmicos às realidades sociais e profissionais,

promovendo autonomia no processo de aprendizagem (Machado, Silva, Souza; 2016).

No contexto da EaD, o planejamento pedagógico torna-se ainda mais relevante, pois a organização das atividades de aprendizagem, dos materiais didáticos e das estratégias de interação exige maior intencionalidade e sistematização.

3.3.6 Práticas educativas para a permanência e êxito discente na EPT: teorias e didáticas

A disciplina “Práticas Educativas para Permanência e Êxito Discente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT): teorias e didáticas” propõe uma reflexão crítica sobre os fatores que influenciam a permanência ou o abandono dos estudantes nos cursos da EPT, analisando aspectos históricos, sociais, institucionais e pedagógicos. Um dos pontos centrais reside na compreensão de que o abandono escolar na EPT não pode ser interpretado como um fenômeno individual ou isolado. Ao contrário, trata-se de um processo complexo e multifacetado, influenciado por diferentes dimensões da vida social, econômica, cultural e educacional (Karasinski, 2019). É necessário compreender que o abandono exige considerar a realidade concreta dos estudantes, especialmente daqueles que precisam conciliar trabalho, estudo e responsabilidades familiares.

A permanência estudantil é um direito assegurado na legislação brasileira. A Constituição Federal de 1988 estabelece, entre os princípios da educação, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, princípio que também é reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996). Essa perspectiva reforça que a permanência não pode ser vista como responsabilidade exclusiva do estudante. Pelo contrário, cabe às instituições educacionais criar condições concretas que possibilitem a continuidade dos estudos. Isso envolve desde políticas de assistência estudantil até práticas pedagógicas que considerem as especificidades dos sujeitos da EPT.

Políticas públicas adotadas nos últimos anos têm sido de singular importância para a permanência e êxito discente na EPT. Entre os marcos importantes estão a criação de programas de transferência de renda, como o Bolsa Escola e posteriormente o Bolsa Família, que contribuíram para ampliar o acesso e a

permanência na educação básica. No âmbito da educação superior e da Rede Federal de Educação Profissional, destaca-se a criação do Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído em 2010. Esse programa estabelece ações voltadas à ampliação das condições de permanência dos estudantes, abrangendo áreas como moradia, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital e apoio pedagógico.

Ao longo da disciplina, tornou-se evidente que muitos dos fatores associados ao abandono escolar estão relacionados à forma como os processos de ensino e aprendizagem são organizados. Práticas pedagógicas pouco flexíveis, ausência de acompanhamento dos estudantes e dificuldades de comunicação entre professores e alunos podem contribuir para o desengajamento e, conseqüentemente, para o abandono. Nesse sentido, a mediação pedagógica assume um papel fundamental para o fortalecimento da permanência estudantil. Professores que compreendem a realidade dos estudantes, utilizam estratégias didáticas adequadas e promovem interações significativas no processo de aprendizagem contribuem para aumentar o engajamento e o sentimento de pertencimento dos estudantes ao ambiente educacional.

Da mesma forma, o design instrucional torna-se essencial na modalidade EaD, pois a organização dos conteúdos, das atividades e das interações pedagógicas influencia diretamente a experiência de aprendizagem dos estudantes. Um design instrucional bem estruturado pode favorecer a autonomia, a motivação e a participação dos estudantes, fatores que contribuem significativamente para sua permanência nos cursos.

3.4 Reflexões sobre a sobre mediação pedagógica e design instrucional na modalidade EaD

A formação desenvolvida ao longo das disciplinas do curso possibilitou uma compreensão mais aprofundada dos desafios que permeiam a docência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A expansão da EaD no contexto da EPT tem ampliado significativamente as oportunidades de acesso à formação técnica e profissional. Entretanto, esse crescimento também evidencia desafios relacionados à formação docente, especialmente no que se refere à mediação pedagógica em

ambientes virtuais e ao desenvolvimento de competências em design instrucional.

A incorporação de tecnologias digitais nas estruturas educacionais exige uma compreensão que transcende a funcionalidade instrumental, abrangendo a mediação que remodela as dimensões linguísticas de aprendizagem. Bezerra *et al.* (2024) afirmam que as tecnologias emergentes podem facilitar caminhos para o engajamento e a criação de conhecimento, mas também podem exacerbar as disparidades quando integradas sem uma estrutura pedagógica coerente e sem considerar os contextos locais.

Estudos têm destacado a necessidade de compreender as lacunas existentes na formação docente para EaD, bem como identificar estratégias formativas capazes de fortalecer a atuação pedagógica dos professores nesse contexto (Da Paixão *et al.*, 2026; De Campos *et al.*, 2024; Dos Santos; Macêdo, 2026). Uma das principais lacunas refere-se à insuficiente integração entre formação pedagógica e uso das tecnologias digitais, principalmente à tendência de transposição de práticas pedagógicas tradicionais do ensino presencial para o ambiente virtual. A utilização de tecnologias digitais não garante inovação pedagógica, sendo necessário repensar as estratégias de ensino e as formas de interação entre professores e estudantes. Quando isso não ocorre, a EaD pode se limitar à disponibilização de conteúdos em plataformas digitais, reproduzindo modelos transmissivos de ensino (Klug, 2025).

De acordo com Brito (2025), a mediação pedagógica na educação mediada por tecnologias pressupõe uma atuação docente ativa, capaz de integrar recursos digitais, metodologias participativas e estratégias de acompanhamento que favoreçam a aprendizagem. Essa perspectiva também é reforçada por De Araújo *et al.* (2025), ao afirmar que o professor deixa de ocupar exclusivamente o lugar de transmissor de conteúdos para assumir a função de facilitador da aprendizagem, estimulando a autonomia e o protagonismo dos estudantes. A EaD exige competências específicas relacionadas à interação online, acompanhamento da aprendizagem, feedback formativo e uso de metodologias ativas em ambientes digitais. No entanto, segundo Dos Santos e Macêdo (2026), essas dimensões ainda são pouco exploradas nos programas de formação docente.

Outro desafio refere-se às práticas avaliativas. Modelos tradicionais de avaliação, baseados em provas ou tarefas individuais, não proporcionam experiências

formativas que permitam ao professor aplicar conhecimentos em contextos reais de ensino (Da Paixão *et al.*, 2026), principalmente no contexto da EPT (De Albuquerque Junior *et al.*, 2025).

Ainda existe uma distância entre as diretrizes normativas e sua implementação prática. Embora documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Resolução CNE/CP nº 4/2024 reconheçam a importância das tecnologias digitais na formação docente, muitas dessas orientações permanecem genéricas e não apresentam mecanismos concretos de operacionalização nos cursos de formação. Isso gera dificuldades na tradução dessas diretrizes em práticas formativas efetivas.

A fim de enfrentar essas lacunas, algumas estratégias formativas podem contribuir para o fortalecimento da atuação pedagógica dos professores na EaD. Em primeiro lugar, destaca-se a necessidade de fortalecer programas institucionais de formação continuada voltados para a docência na EaD, abordando temas como mediação pedagógica em ambientes virtuais, metodologias ativas de aprendizagem e planejamento pedagógico baseado em princípios de design instrucional (Dos Santos; Macêdo, 2026). Cursos de licenciatura e programas de formação continuada podem incorporar experiências práticas em ambientes virtuais de aprendizagem, possibilitando que os professores desenvolvam competências relacionadas ao planejamento, à mediação e à avaliação no contexto da educação online.

Ferramentas pedagógicas como sala de aula invertida, gamificação, estudo de caso, simulações e Aprendizagem Baseada em Problemas (*PBL – Problem Based Learning*) são reconhecidas por seu potencial abrangente, servindo como um recurso eficaz que facilita o envolvimento dos alunos com cenários autênticos encontrados pelos profissionais, uma característica crucial para a Educação Profissional e Tecnológica (De Albuquerque Junior *et al.*, 2025).

Outra estratégia interessante poderia ser a criação de espaços de colaboração entre docentes, por meio de comunidades de prática ou grupos de estudo, nos quais seja possível compartilhar experiências, discutir desafios e construir coletivamente soluções para os problemas enfrentados no cotidiano da docência. Esses espaços poderiam favorecer o desenvolvimento profissional e contribuir para a reflexão crítica

sobre as práticas pedagógicas no contexto da EaD.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho trouxe reflexões importantes sobre os desafios e as possibilidades da prática docente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), especialmente no contexto da educação mediada por tecnologias. Ao longo deste memorial formativo, buscou-se analisar a problemática relacionada à mediação pedagógica e ao uso de estratégias didáticas na modalidade à distância, articulando experiências pessoais de docência com os referenciais teóricos estudados durante a especialização em Docência na EPT. O processo formativo desenvolvido ao longo da especialização contribuiu significativamente para ampliar a compreensão sobre o papel do professor na EPT e sobre a complexidade que envolve o processo de ensino-aprendizagem nesse campo.

A análise das minhas experiências vivenciadas, especialmente durante o período de ensino remoto necessário pela pandemia de COVID-19, evidenciou que o uso das tecnologias digitais no ensino exige mais do que domínio técnico das ferramentas. É necessário compreender as potencialidades pedagógicas dessas tecnologias e desenvolver estratégias didáticas capazes de promover a participação ativa dos estudantes. Nesse contexto, a mediação pedagógica assume papel central, uma vez que cabe ao professor organizar, orientar e contextualizar os conteúdos, favorecendo a interação entre os estudantes e os conhecimentos trabalhados. Os estudos realizados ao longo do curso permitiram compreender que a educação a distância requer planejamento pedagógico específico, organização didática adequada e utilização de estratégias de ensino que favoreçam a interação, a colaboração e a autonomia dos estudantes.

Outro aspecto relevante evidenciado neste trabalho refere-se à importância de compreender a EPT para além de uma formação voltada exclusivamente às demandas do mercado de trabalho. A partir das discussões sobre a relação entre trabalho e educação, tornou-se possível compreender que a EPT deve contribuir para a formação integral dos sujeitos, articulando conhecimentos técnicos, científicos, culturais e sociais. Essa perspectiva reforça o papel da educação como instrumento

de desenvolvimento humano e social, possibilitando que os estudantes compreendam criticamente sua inserção no mundo do trabalho e na sociedade.

Nesse sentido, percebe-se que os desafios enfrentados na prática docente não se restringem ao âmbito individual do professor, mas estão relacionados a fatores estruturais mais amplos, como a formação docente, as políticas educacionais, as condições institucionais e o acesso às tecnologias digitais. Dessa forma, o enfrentamento dessas dificuldades requer ações que envolvam tanto o desenvolvimento profissional dos docentes quanto o fortalecimento de políticas institucionais voltadas para a qualidade da educação profissional. O professor assume uma função essencial como mediador do conhecimento, responsável por promover processos educativos que integrem teoria e prática, ciência e tecnologia, formação técnica e formação humana.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Y. F. L. **O uso de tecnologias digitais como suporte à construção de práticas pedagógicas**. 2024. 61 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Práticas Pedagógicas) - Instituto Federal do Espírito Santo, Cefor, Vitória, 2024.

ARAÚJO, R. M. de L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, v. 52, n. 38, p. 61–80, 2015.

BERSCH, Rita; SARTORETTO, Mara Lúcia. **O que é o atendimento educacional especializado (AEE)?** Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/aee.html>. Acesso em: 30 out. 2025.

BERTOLDO, H. L.; SALTO, F.; MILL, D. Tecnologias de informação e comunicação. In: MILL, Daniel (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018.

BEZERRA, E. T. *et al.* O impacto das tecnologias emergentes na educação: transformações e desafios na era digital. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 7, p. 2992-3003, 2024.

BORGES, C. E. N.; DE APARECIDO VIEIRA, J. Educação profissional e tecnológica e os desafios com a formação humana omnilateral. **Acta Scientiarum. Education**, v. 48, p. e74276, 2026.

BRASIL. **Decreto nº 7.589, de 26 de outubro de 2011**. Institui a Rede e-Tec Brasil. Brasília: Diário Oficial da União de 27 de out. de 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7589.htm. Acesso em: 16 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 248, p. 27834, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma Nilo Peçanha**. [2024] Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>. Acesso em: 16 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Formação de Profissionais para a Educação Profissional e Tecnológica**. Diretrizes Gerais. Brasília: Setec/MEC, jan. 2024a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnept>. Acesso em: 29 abr. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 01, de 05 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Diário Oficial da União de 05 de jan. De 2021. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-cne-cp-001-2021-01-05.pdf>. Acesso em: 16 de abr. 2025.

BRITO, R. N. *et al.* Tecnologias e mediação pedagógica em experiências com plataformas educacionais. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 11, n. 7, p. 2100-2109, 2025.

CARVALHO, A. D. de S.; DA PAZ, G. A evolução do design instrucional na educação à distância: modelos, desafios e estratégias de aplicação nos ambientes virtuais de aprendizagem. **Revista Educação Contemporânea**, v. 2, n. 5, p. 3512-3517, 2025.

CASTRO, S. F. A.; MILL, D.; COSTA, R. A. O. Apontamentos sobre a mediação pedagógica na cultura digital: uma breve revisão de literatura. **Anais CIET: Horizonte**, 2022.

CONDE, F.; OLIVEIRA, R. T. C. de. Políticas para a educação profissional e tecnológica no Brasil (2003-2017). **Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação**, v. 14, n. 3, p. 1797–1812, 2019.

CORREIA, L. de M. **Inclusão e necessidades educativas especiais**: um guia para educadores e professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2008.

DA COSTA, D. V. Reflexões acerca da constituição da educação profissional e tecnológica (EPT) no Brasil: uma abordagem sócio histórica/Reflections on the constitution of professional and technological education (EFT) in Brazil: a socio-historical approach. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 1, p. 801-813, 2018.

DA PAIXÃO, J. L. *et al.* O distanciamento entre formação universitária e prática docente: análise das lacunas estruturais na preparação de professores para a educação básica. **Revista Tópicos**, v. 4, n. 29, p. 1-17, 2026.

DA SILVA, A. R. L. **Design instrucional e construção do conhecimento na EaD**. Paco Editorial, 2014.

DE ALBUQUERQUE JUNIOR, A. B. *et al.* A educação a distância (EaD) na educação profissional e tecnológica (EPT): lacunas e proposições contemporâneas. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 7, p. e15133-e15133, 2025.

DE ARAÚJO, L. A. *et al.* Metodologias ativas mediadas por tecnologia: análise crítica do papel do professor na aprendizagem colaborativa. **Interference: a Journal of Audio Culture**, v. 11, n. 2, p. 2553-2573, 2025.

DE CAMPOS, R. S. de A. *et al.* Formação Docente no Contexto da Inclusão via EaD: uma Revisão Bibliográfica. **Anais Principais do Seminário de Educação (SemiEdu)**, p. 931-940, 2024.

DOS SANTOS, A. N.; MACÊDO, J. B. G. Tecnologias digitais na formação docente: avanços normativos e lacunas nas políticas educacionais brasileiras. **Cadernos Cajuína**, v. 11, n. 3, p. e2078-e2078, 2026.

ESCOLA, J. J. J. *et al.* A formação de docentes e práticas pedagógicas no contexto da educação tecnológica. **Revista Principia**, n. 37, p. 53-63, 2017.

FRANZOI N. L.; SILVA, C. O. B. **Desvelando os saberes da docência profissional**. Boletim Técnico SENAI, RJ, v.40, n.3 p.38-57, set-dez, 2014, p.42.

FREIRES, T.; LOPES, A. Innovation through the implementation of technology in the context of school education: a systematic review. **London Review of Education**, v. 22, n. 1, 2024.

FRIGOTTO, G. As bases da EPT em sua relação com a sociedade brasileira: concepções e práticas em disputa. SILVA, C, N, N; Rosa, D, S (orgs). **As bases conceituais na EPT**. 1. ed. Brasília: Grupo Nova Paideia, 2021.

FRIGOTTO, G.; ARAUJO, R. M. de L. Práticas pedagógicas e ensino integrado. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Editora Vozes Ltda, p. 249-266, 2018.

KARASINSKI, E. do N. A formação docente e a permanência e êxito na educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 17, p. e8603-e8603, 2019.

KLUG, C. **A formação de professores para EaD: práticas pedagógicas e desafios na educação a distância**. 2025. 35 f. Monografia (Especialização em gestão e docência em Educação a Distância). Instituto Federal do Espírito Santo. Vitória. 2025.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Ed. 34, 2010.

LIRA, A. de L. *et al.* A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INCLUSIVA E SEUS DESAFIOS. **Revista Interfaces: Saúde, Humanas e Tecnologia**, v. 12, n. 2, p. 4057-4065, 2024.

MACHADO, I. F.; SILVA, R. M. da; SOUZA, M. de L. J. de. Avaliação de aprendizagem nos contornos do currículo integrado no ensino médio. **Cadernos CEDES**, v. 36, n.99, 2016.

MACHADO, L. R. de S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 8–22, 2015.

MOTTA, E. de O. **Direito educacional e educação no século XXI**. Brasília: UNESCO, 1997.

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

OLIVEIRA, P. P. M. A Mediação Pedagógica e a Transposição Didática na Educação Profissional a Distância no Brasil: estado do conhecimento. **TICs & EaD em Foco**, v. 9, n. 2, p. 87-103, 2023.

PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de; VICENTINI, P. P. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, v. 27, p. 369-386, 2011.

RAMOS, M. N. **Currículo Integrado**. Dicionário da Educação Profissional em Saúde. 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/curint.html> Acesso em: 14. Set. 2025.

ROPOLI, E. A. *et al.* **Coleção: A Educação Especial na perspectiva da Inclusão escolar**. Brasília: MEC/SEESP/UFC, 2010. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/25849/1/A_Escola_Comum_Inclusiva.pdf Acesso em: 29 out. 2025.

SANTOS, S. M. A. V. *et al.* Práticas educativas em educação profissional e tecnológica (EPT). **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 3, p. e3121-e3121, 2024.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, v. 12, n. 34, 2007.

SILVA, C. A. da *et al.* **A reforma da educação profissional de nível médio no Brasil**: um debate sobre a pedagogia das competências e o trabalho como princípio educativo. 2020.

SILVA, M. S. *et al.* Desenvolvimento profissional docente: perspectivas de construção de saberes. **Revista Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 56, p. 104-115, 2021.

SOUSA, G. M. As TDIC Como Recurso Pedagógico: A Importância Da Capacitação Do Docente Aos Desafios Para Seu Uso. **Tecnologias e Educação: Reflexões e Desafios na Era Digital**, p. 39, 2024.