



APRENDIZADOS EM AULAS REMOTAS: EXPERIÊNCIA COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

LEARNING IN REMOTE CLASSES: EXPERIENCE WITH PROFESSIONAL EDUCATION

Mácio Nunes Machado 1

Resumo: O presente relato de experiência tem como objetivo refletir sobre as aprendizagens engendradas nas aulas remotas de Filosofia na Educação Profissional no período pandêmico. As reflexões partem do olhar do educador para a sua própria prática docente relacionada com as impressões dos estudantes nas referidas aulas, que ora participavam, ora a presença era apenas a letra do nome. O contexto das aulas remotas para estudantes da rede estadual de ensino foi bastante desafiador, principalmente no quesito de frequência, uma vez que a média de presenças foi na escala de 40 a 60%. Diante de tal cenário, a experiência apontou que as aulas bem-sucedidas foram as que apresentaram maior possibilidade de interação, ou seja, àquelas que foram planejadas e ministradas com desafios, nos quais as e os estudantes teriam que se posicionar com as suas vivências, enquanto atores do seu processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Aprendizagem. Docência. Práxis. Filosofia. Trabalho-educação.

Abstract: The present experience report aims to reflect on the learning engendered in remote classes of Philosophy in Professional Education in the pandemic period. The reflections start from the educator's view of his own teaching practice related to the impressions of the students in those classes, who sometimes participated, sometimes the presence was just the letter of the name. The context of remote classes for students from the state education network was quite challenging, especially in terms of frequency, since the average attendance was in the range of 40 to 60%. Faced with such a scenario, experience showed that successful classes were the ones that presented the greatest possibility of interaction, that is, those that were planned and taught with challenges, in which students would have to position themselves with their experiences, while actors in their learning process.

Keywords: Learning. Teaching. Praxis, Philosophy. Work-educacion.

Introdução

O período pandêmico de 2020/2021 significou para o professor da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, literalmente, a saída sem querer do conhecido, ou seja, uma expulsão da sua zona de conforto para mergulhar em um mar desconhecido de incertezas. Óbvio que, em se tratando de seres humanos, as reações e atitudes foram diferentes, muitos não se adaptaram de jeito nenhum, cujo sofrimento permeou todo o processo, outros ainda que muito desafiados enfrentaram e conseguiram se safar e, aqueles de um terceiro grupo, se reinventaram ao compreenderem o ritmo das aulas remotas e tiveram um percurso menos traumático.

Como começar se a forma de planejar para aulas presenciais não servia para aulas remotas? – Essa era a pergunta que mais surgia na cabeça de docentes que precisavam criar condições para o ensino online, a partir do decreto do governador da Bahia. Docentes estes, sem nenhuma formação específica para tal formato de ensino. Afirmar que vivemos na sociedade da informação e que as tecnologias estão disponíveis para tal empreitada não bateram com as condições concretas mínimas para o desenvolvimento da docência. Nem todo dispositivo que se usa no cotidiano servia para aulas, sem falar nas condições das redes de internet cuja velocidade não acompanhava os ritmos do que se pretendia ensinar. Uma das alternativas possíveis para esse início, foi recorrer ao bom senso, pois como afirmou Freire (1996, p. 61) sobre o reconhecimento de que ensinar exige bom senso.

O início foi de adaptação a uma nova realidade, cuja tônica era de atenção nos detalhes, observação de tudo que estava se processando e de escuta aos estudantes e de si mesmos. Colocar a atenção nos detalhes em prática contribuiu para perceber que o uso do celular conjugado ao notebook segurava melhor a conexão, que às vezes a de um caia, mas o outro continuava conectado. Talvez, para quem tem aparelhos potentes e excelentes conexões, esses são detalhes insignificantes, mas para quem está nessas condições, sem isso as aulas não teriam acontecido.

No que diz respeito a atitude de observar tudo que estava se processando, essa habilidade foi importante para identificar o que mais chamava atenção das alunas e dos alunos para que as aulas fluíssem. Observar, desde como posicionar a câmera, a criar um fundo pedagógico e a organização dos slides que proporcionassem uma certa dinâmica às aulas foi de fundamental importância para uma práxis pedagógica relevante acontecer.

Quanto a habilidade da escuta sensível, esta serviu de parâmetro para conduzir as aulas no sentido de planejar os próximos passos a partir do que foi escutado. O próprio desenrolar do processo pedagógico guiado por essa escuta ia conduzido para novas ações. Isso, do ponto de vista pedagógico foi a principal diretriz para o desencadeamento das aulas no período remoto.

Diante dessas impressões iniciais e reafirmando os desafios do ensino remoto e, ao mesmo tempo, as possibilidades de reinventar a *práxis* docente, o presente relato está estruturado em:

- Os desafios do ensino de Filosofia na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio remotamente, cujos objetivos consistem em identificar os desafios inerentes ao ensino de filosofia e os relacionar com o contexto específico da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio;

- Experiências de reconfiguração da docência no ensino remoto objetivando expor como aconteceram tais vivências e o que elas apontaram como aprendizado e formação.

- O protagonismo da aprendizagem juvenil em aulas remotas, com o objetivo de analisar o papel autoral das estudantes e dos estudantes na produção da sua própria aprendizagem, a partir da produção do conhecimento individual e coletivo.

- (In)conclusões, que consistem em apresentar os resultados parciais do relato de experiências e as considerações sobre os mesmos.

Os desafios do ensino de Filosofia na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio remotamente

O ensino de filosofia, por natureza já é desafiador, como bem aponta a sua própria trajetória na história da Educação Brasileira, ora sendo contemplado no currículo, ora sendo retirado do mesmo. Os desafios aumentam quando esse ensino de Filosofia é na Educação Profissional, em

que em média 60% das alunas e dos alunos do 1º ano dessa modalidade estudam essa disciplina pela primeira vez, e que para eles a prioridade deveria ser nas disciplinas específicas do seu curso. Mas, os desafios não param por aqui, pois tudo isso foi vivenciado no formato remoto. Sobre essa questão, Favaretto (2008, p. 43) contribui ao afirmar que,

Pensar a filosofia e, particularmente, o ensino de filosofia na situação cultural em que vigem – na teoria e na linguagem, na sensibilidade e nos comportamentos – a multiplicidade, a heterogeneidade e a dispersão, é um desafio. Pois, tradicionalmente, o valor formativo da filosofia foi sempre referido a uma suposta unidade da experiência e do saber, o que implica, devido à visão de totalidade aí implícita, o requisito de sistematicidade. Mas já faz muito tempo que a filosofia é resistente às totalizações que fazem dela um saber soberano. Mudando de lugar, deslocando o seu assunto e os modos de enunciação, a filosofia nem mesmo é um ato que se refere a uma religião delimitada e fixada do saber, mas algo em ato (FAVARETTO, 2008, apud LYOTARD 1986).

Além dessa questão cultural há ainda a questão, se é possível ensinar a filosofia, sobre a qual, Marcondes (2008, p. 54) recorre a Kant e faz a seguinte reflexão,

É famosa a afirmação de Kant de que não se pode ensinar filosofia, mas apenas a filosofar. Kant, por sua vez, apesar de ter sido autor de textos de leitura e interpretação notoriamente difíceis, foi considerado um excelente professor, atraindo sempre inúmeros alunos para suas aulas que iam da geografia à lógica.

O fato é que existe o ensino da filosofia, enquanto componente curricular formal. Mas, o filosofar está em um outro patamar. E, cada um que se propõe a tal, o faz sempre de uma forma muito particular. Assim, o ensino da filosofia é uma forma de refletir sobre diferentes concepções e contribuições de filósofos historicamente reconhecidos.

A pergunta, para que serve a filosofia? é recorrente, justamente porque a finalidade da filosofia não é prática utilitária, ou que os seus resultados sejam imediatos. E ainda, sem falar das questões político-ideológicas que permeiam os seus saberes. Nesse contexto, o docente precisa ter muito cuidado nas suas ações e nos seus discursos. Uma vez que, em nossa sociedade, marcada pelos discursos de ódio, por *fake news* e interesse de alguns numa “escola sem partido”, cujas questões dessa ordem seriam terminantemente proibidas de serem discutidas no âmbito escolar, ainda pode gerar críticas e até questões judiciais por se tratar de questões complexas inerentes à própria filosofia. Como por exemplo, o estudo de teóricos, cujas teorias se afinam com o discurso da esquerda, que pode ser interpretado por estudantes e pais como uma forma de convencer os mesmos a seguirem tais ideologias.

O ensino de filosofia está para além do interesse pessoal docente em optar por uma corrente filosófica ou escola de filosofia. Mas, há uma exigência em passar por tantas correntes filosóficas forem possíveis, ainda que tenham concepções contrárias ao que acreditam. Da mesma forma, estudantes também têm suas predileções por determinados pensamentos, entretanto não podem ficar restritos apenas a esses pensamentos. Assim, as filosofias se constituem em conhecimentos que contribuem para a organização da vida de um modo geral, inclusive no campo profissional, o que faz com que as categorias trabalho e educação sejam centrais para formação e emancipação humana.

Sobre essas categorias, o aporte teórico de discussão é na esteira do materialismo histórico-dialético. Entre outros teóricos, Nosella (2002, p. 30) traz a seguinte contribuição sobre o lastro

histórico de trabalho-educação: “[...] as características do trabalho humano dos escravos da antiguidade clássica ou dos servos da Idade Média. [...], o trabalho só poderia ser mesmo um *tripalium* (três paus), ou seja, um verdadeiro instrumento de tortura”. Já sobre a educação, este autor afirma que, “educação era sinônimo de repressão, pois equivalia a cortar qualquer asa dos trabalhadores para que não voassem para longe do “seu” feudo ou do *tripalium* do qual naturalmente faziam parte. (Op. Cit. p. 31). Dessa forma, essas categorias não podem ser tomadas em um sentido único, mas sempre levar em consideração as suas múltiplas facetas. Como afirmou Frigotto (2009, p. 174),

Na sua dimensão ontocriativa, explicita-se que, diferente do animal, que é regulado e programado por sua natureza, por isso não projeta sua existência, não a modifica, mas adapta-se e responde instintivamente ao meio, os seres humanos criam e recriam, pela ação consciente do trabalho, sua própria existência.

No que diz respeito à especificidade da educação profissional, esta modalidade já traz no seu âmago muitos desafios. Um deles é que, por ser integrada ao Ensino Médio fica perceptível que estudantes e familiares alimentam expectativas de que esse ensino seja voltado para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM ou para os vestibulares, enquanto preparação para o Ensino Superior. Mas a carga horária dos componentes referentes a formação básica é bem menor do que a do Ensino Médio apenas, pois outra parte da carga horária é destinada a formação específica de cada curso. Vale ressaltar que, mesmo nessas condições, projetos são realizados para contemplar, na medida do possível, essa preparação propedêutica.

Um outro fator que dificultou o fazer docente nas aulas remotas também diz respeito a falta de uma melhor compreensão do que é a categoria Educação Profissional. As informações e orientações em decretos e portarias emitidas pelos gestores dos órgãos estaduais (Secretaria da Educação e Superintendências), na maioria das vezes eram voltadas para o Ensino Médio, cujos tempos, espaços e perspectivas de formação são específicas de tal modalidade.

A educação profissional implementada na rede estadual de educação da Bahia, a partir de 2008, foi pensada em uma concepção de formação integral dos sujeitos, cujas matrizes curriculares dos cursos e os itinerários formativos eram direcionados com essa finalidade. Nessa perspectiva, os estudos de Machado (2016, p. 59) afirmam que,

Na concepção de trabalho como princípio educativo da proposta pedagógica da SUPROF, o movimento se processa nas relações estabelecidas entre a escola (enquanto lócus privilegiado na sistematização de conhecimentos), com a sociedade (capitalista) na qual está inserida com o mundo do trabalho. Movimento este, permeado por orientações dos educadores da escola os educandos em relação à sociedade, das práticas de estágio e outras atividades teóricas e práticas desenvolvidas em laboratórios e campos de experimentação, para que com a qualificação conquistada estes sujeitos sejam inseridos nos processos produtivos.

Porém, a partir de 2016 essa concepção de formação integral sofre alterações, das quais fica perceptível uma formação na perspectiva neoliberal, cujos apelos voltados para o empreendedorismo denuncia tal perspectiva. Embora oficialmente os princípios continuem de alguma forma, as matrizes curriculares apontam para uma formação mais aligeirada. Por outro lado, não podemos perder de vista que estas contradições também caracterizam a sociedade contemporânea, uma vez que,

Sabemos todos que cada vez mais as configurações sociais se transformam, o fazem com o concurso complexo e contraditório de suas instituições. Estas são, assim, reavaliadas e reconstruídas – pra reproduzirem a continuidade – ainda que sob forma de reformas – ou para instituírem uma cultura de outro tipo (LINHARES, 2002, p.128).

As aulas remotas, em que professores as ministraram diretamente dos seus lares adentraram as moradias dos estudantes possibilitando que todos os presentes nos horários das aulas poderiam assisti-las, fato este que contribuía para aumentar a ansiedade e o desconforto docente, por estar dando aulas não só para os estudantes, mas para a família inteira, já em muitos casos os alunos assistiam as aulas em espaços coletivos das suas residências. Certamente, esse período remoto foi o que mais aproximou, ainda que virtualmente, docentes de familiares. Essa aproximação permitiu que pais conhecessem mais as professoras e os professores das suas filhas e dos seus filhos, do outro lado, uma ou outra vez quando alunos abriam os microfones e câmaras professores podiam identificar o ambiente das alunas e dos alunos.

Experiências de reconfiguração da docência no ensino remoto

O formato de aulas remotas impostas pelo Pandemia Covid-19 exigiu das professoras e dos professores a busca por novas metodologias e / ou que reestruturassem antigas para adequar ao contexto. Assim, uma metodologia utilizada e bastante explorada foi a do portfólio, uma vez que essa atende as demandas de acompanhamento processual da aprendizagem, bem como aos requisitos de avaliação acadêmica. O modelo de portfólio do Google foi adotado, dentre outras (como o Word, o próprio caderno ou demais plataformas de textos que o alunado tivesse acesso).

No geral, a experiência com portfólios nas aulas remotas foi exitosa. As produções do que foi convencionalmente chamado de sínteses das aulas, as quais eram escritas pelos discentes é um bom descritor para referendar tais ações. As sínteses das aulas consistiam em produções escritas das e dos estudantes relatando o que aconteceu na aula, desde a temática, a metodologia, os acontecimentos, as participações, o que aprendeu e o que gostaria de aprender relacionado ao tema. Além da escrita, na produção dos portfólios e a cada síntese poderia ser ilustrada a critério das suas autoras e dos seus autores.

Assim, as produções das sínteses das aulas, enquanto *escrita de si* relacionada com o conteúdo ministrado nas aulas cumpre a função de imanência, enquanto *élan* que produz uma continuidade do momento da aula a posteriori. Ação esta que força a e o estudante a rememorar o conteúdo trabalhado e, mais do que isso, expressar o seu aprendizado (re)produzindo o conhecimento. O “re” entre parênteses significa dizer que não se trata de uma simples reprodução, mas que há uma nova elaboração, singular e original de saberes. A reconfiguração da docência nos remete ao que Arroyo (2007) nomeou de “uma trama de práticas”, assegurando que mesmo em contextos tão dispares, o ato de recorrer as velhas práticas contextualizadas é o que pode contribuir para vencer as barreiras aí impostas. Assim, este autor nos faz lembrar que,

Ser professor é muito mais ser profissional de prática do que de discursos, apesar de darmos tanta importância à fala na sala de aula. A escola não se define basicamente como um lugar de fala, mas de práticas, de afazeres. E os mestres, apesar de identificarem como docentes, preferem práticas mais do que falas. Se afirmam e são reconhecidos socialmente por seus afazeres, tão iguais (ARROYO, 2007, p. 152).

Não é que preferem práticas, mas a dinâmica da escola impõe, de certa forma. Nem tão iguais, mas essa reconfiguração da docência no contexto pandêmico sem referências, uma possível chave seria justamente ressignificar as práticas para esse novo contexto.

Diante do exposto, a experiência de reconfiguração da docência no ensino remoto aponta para um leque de possibilidades, que mesmo em situações adversas é possível superar obstáculos e mais do que isso, a capacidade de produzir conhecimentos significativos, que favoreçam o desenvolvimento cognitivo e a autonomia na produção do próprio conhecimento por parte dos discentes.

O protagonismo da aprendizagem juvenil em aulas remotas

O confinamento social imposto pela pandemia funcionou como uma espécie de testagem da sanidade mental de todos que foram submetidos a tal experiência, com docentes e estudantes não foi diferente. Nesse contexto, a resiliência de cada um foi de fundamental importância, enquanto capacidade inerente aos seres humanos de após ter passado por um processo traumático, poder dar continuidade as suas vidas incorporando novos elementos ao modo de viver. Assim, ainda que todos, de alguma forma foram afetados, alguns se destacaram por fazerem essa travessia sem sequelas e com ganhos significativos.

Diante do exposto e a partir da proposição de atividades, o protagonismo da aprendizagem juvenil em aulas remotas foi possível observar a sua existência. A atividade proposta foi a produção de audiovisuais sobre temáticas inerentes à filosofia, como natureza e cultura, linguagem e pensamento, trabalho, consumo e lazer na constituição da condição humana; conhecimento e verdade; entre outros. Dentre as temáticas trabalhadas, a condição humana foi uma que mais despertou o interesse e a vontade de conhecer das e dos estudantes. E como não poderia deixar ser recorreram à Hannah Arendt, que traz elementos e argumentos significativos para uma melhor compreensão do que nos faz humanos. Dentre outros elementos essenciais à condição humana, a autora destaca a ação. Sobre a qual afirma,

A vita activa, ou seja, a vida humana na medida em que se empenha ativamente em fazer algo, tem raízes permanentes num mundo de homens ou de coisas feitas pelos homens, um mundo que ela jamais abandona ou chega a transcender completamente. [...]. Nenhuma vida humana, nem mesmo a vida de um eremita em meio à natureza selvagem, é possível sem um mundo que, direta ou indiretamente, testemunhe a presença de outros seres humanos (ARENDET, 2009, p. 31)

Dentre outros filósofos pesquisados, isso demonstra o grau de envolvimento e interesse em desenvolver a atividade da melhor forma possível, apesar das barreiras espaciais e da falta de recursos tecnológicos. Por outro lado, a realização de atividades como essa demonstra a aprendizagem em rede, de forma rizomática ou hipertextual, como afirmou Levi que,

Tecnicamente, um hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria estende suas conexões em estrelas, de modo reticular. Navegar um hipertexto, significa portanto desenhar um percurso em rede que pode ser tão complexo quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira (LEVI, 1993, p.33).

Essa atividade foi especialmente desafiadora, por ser em grupo, sem os encontros presenciais. Foi feito um sorteio dos temas e organizados os grupos, cujas orientações foram feitas no *Meet* e postadas no *Classroom*, com os critérios e os parâmetros para a realização da mesma, como o tempo de duração dos vídeos, como cada um teria que gravar os seus áudios e quem iria

editar e em que editor. Sobre a realização dessa proposta, o aspecto da aprendizagem cooperativa também teve a sua parcela de contribuição, uma vez que,

Dois aspectos-chave distinguem a aprendizagem cooperativa de outras formas e aprendizagem em pequenos grupos: a interdependência positiva e a responsabilidade individual. No intuito de incentivar estes aspectos ao longo das tarefas cooperativas, estruturas devem ser construídas no ambiente cooperativo para assegurar que todos os membros do grupo de aprendizagem cooperativa tenham um senso de responsabilidade entre eles. (CAMPOS *et al*, 2003, p. 29/30).

O tempo de pesquisa, gravação e edição foi estipulado e à medida em que as alunas e os alunos foram se familiarizando com os seus temas e com o que deveriam fazer, as dúvidas foram surgindo, mas ao mesmo tempo soluções bem criativas. Para editar vídeos, por exemplo, não foi determinado apenas um editor, pois sendo uma produção para ser feita no celular nem todos comportam determinados aplicativos. Assim, foram descobrindo os aplicativos que melhor atendessem as suas necessidades e que, ao mesmo tempo, poderiam ser baixados nos seus celulares.

Os resultados confirmaram que com o protagonismo da aprendizagem juvenil em aulas remotas foi possível sim. Pode-se atribuir os bons resultados ao fato dessas e desses jovens terem sido desafiados em assuntos e com ferramentas que não são do seu cotidiano, mas que ao mesmo tempo tem a ver com as novas tecnologias da comunicação e da informação, que de algum modo gera um certo fascínio nessa geração de “nativos digitais”, basta que tenham o devido acompanhamento na realização de tais atividades.

Considerações Finais

Como considerações finais extraídas das experiências nas aulas remotas pode-se afirmar que apesar dos anseios e da pressão psicológica advinda da própria situação em que fomos submetidos, como era de se esperar muitos não conseguiram se adaptar a esse formato de ensino, outros tantos não tiveram as condições mínimas de aparelhagem e conectividade para tais aulas. Mas a despeito de tudo isso, as aprendizagens aconteceram para muitos desses sujeitos.

Rever os desafios do ensino de Filosofia na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio remotamente que objetivou em identificar os desafios inerentes ao ensino de filosofia e os relacionar com o contexto específico da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, se fez de fundamental importância enquanto parâmetro para reflexão e compreensão de que esses desafios estão para além da experiência remota. As barreiras para o ensino da Filosofia são históricas, ainda que em um período como o pandêmico se agravam, mas mesmo depois que tenha passado, os desafios continuarão, pois são obstáculos da ordem política, ideológica e religiosa.

No que diz respeito à categoria Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio padece de uma necessidade de compreensão mesma dos pressupostos científicos e filosóficos da proposta da Educação Profissional, ou seja, que tipo de sujeito pretende-se contribuir com a sua formação e para que mundo do trabalho? – Questões essas que não estão claras nos documentos oficiais ou que são contraditórias em relação as matrizes curriculares dos cursos. Diante de tudo isso, cabe a ou ao docente, se esforçar ainda mais e buscar meios de fortalecer a sua formação continuada.

Sobre as experiências de reconfiguração da docência no ensino remoto objetivando expor como aconteceram tais vivências e o que elas apontaram como aprendizado e formação, a persistência e continuar no processo, tanto para estudantes como para docentes, já indica um espaço de abertura para o aprendizado, uma vez que diante do caos estabelecido, todos e todas precisaram se colocar no lugar de aprendizes. Então, a persistência em continuar, mesmo diante de obstáculos de ordem material e psicológica, se constituiu um fator de fundamental importância, que possibilitou aos e às docentes apreenderem como dar aulas nesse formato, cujo aprendizado

refletirá nas suas práticas futuras, presenciais ou não. Com estudantes, não foi diferente.

Relatar sobre o protagonismo da aprendizagem juvenil em aulas remotas, com o objetivo de analisar o papel autoral das estudantes e dos estudantes na produção da sua própria aprendizagem, a partir da produção do conhecimento individual e coletivo, se inscreve na perspectiva de que a aprendizagem é possível sim, independente do formato em que é oferecida. Entretanto, o maior obstáculo que impediu muitos e muitas estudantes de avançarem nas suas aprendizagens foi, justamente, a falta de recursos materiais para que tivessem uma boa conectividade e um acompanhamento processual das aulas. Ainda que tenha acontecido casos com dificuldade de adaptação, estes foram em menor quantidade. Mas, o que realmente fez a diferença, nesse período remoto, foi a proposição de atividades valorizaram o protagonismo juvenil, no que diz respeito a sua autonomia e na produção do conhecimento.

Diante do exposto, os aprendizados em aulas remotas, enquanto experiência na Educação Profissional, apesar de todos os obstáculos relatados, considerando os ritmos, espaços e organização de aprendizagem diferentes do presencial, recorrer à antigas práticas, enquanto lugar seguro, ainda que reconfiguradas, se constituíram em ações possíveis de serem realizadas. Uma atitude docente, de ordem ética foi dialogar abertamente com discentes, no sentido de reconhecer diante de todos que não sabe tudo, mas que iria precisar contar com a ajuda dos já sabem mais e, assim foi, sobre diversos problemas de ordem operacional, como compartilhar telas, gravar aulas, inserir estudantes no Google Sala de Aula, disponibilizar materiais e avaliações, dentre outras coisas.

Referências

ARENDET, Hannah. **A condição humana.**, tradução de Roberto Raposo, prefácio de Celso Lafer. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre:** Imagens e auto-imagens. 9ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CAMPOS, Fernanda C. A. *et al.* **Cooperação e aprendizagem on-line.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003

FAVARETTO, Celso. Filosofia, ensino e cultura. *In:* KOHAN, Walter O. (org.) **Filosofia:** caminhos para seu ensino. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias na sociedade de casses. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, nº 40, jan./abr. 2009.

LÉVI, Pierre. **As tecnologias da inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993 (Coleção TRANS).

LINHARES, Célia. De uma cultura de guerra para uma de paz e justiça social movimentos instituintes em escolas públicas como processos de formação docente. *In:* LINHARES, Célia e LEAL, Maia Cristina (orgs.). **Formação de professores:** uma crítica à razão e à política hegemônicas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MACHADO, Mácio Nunes. **Política Pública de Educação Profissional da Bahia.** Jundiá-SP: Paco editorial, 2016.

MARCONDES, Danilo. É possível ensinar a filosofia? E, se possível, como? *In:* KOHAN, Walter O. (org.) **Filosofia:** caminhos para seu ensino. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e educação: Do *tripalium* da escravatura ao *labor* da burguesia; Do *labor* da burguesia à *poiésis* socialista. *In:* GOMEZ, Carlos Minayo. [et al.] **Trabalho e conhecimento:** dilemas na educação do trabalhador. – 4ª ed. – São Paulo, Cortez, 2002.