

**Uma rede de sociabilidade necessária para formação docente: o caso do IF Sudeste MG -
Campus Rio Pomba durante ensino remoto emergencial**

*A network of sociability necessary for teacher training: the case of IF Sudeste MG- Campus Rio
Pomba during emergency remote teaching*

Luciana Narciso de Mattos
Paula Reis de Miranda
Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais (IFSUDESTEMG)
Rio Pomba- MG/ Brasil

Resumo

A implantação do ensino remoto emergencial (ERE) nos Institutos Federais (IFs), requereu uma reconstrução no planejamento escolar apoiado pela rede de sociabilidade. Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a identidade do profissional docente, sua prática e dilemas, frente a rede de sociabilidade promovida pelo ERE na EPT. Como metodologia, optou-se por uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, associada ao estudo de caso, especificamente do *IF Sudeste MG- Campus Rio Pomba*. Os resultados apontam que os docentes estreitaram as relações de convívio, contribuindo para a qualidade da formação continuada. Todavia, as condições de trabalho, saúde e sociabilidade foram afetadas pelo trabalho remoto. Conclui-se que, o ERE expôs que o ensino, tarefa básica da escola, se cumpre por meio da prática docente, por isso a importância de melhores condições de formação, de trabalho e sociabilidade.

Palavras-chaves: Educação Profissional e Tecnológica; Formação continuada; Trabalho docente

Resumo

The implementation of emergency remote teaching (ERE) in the Federal Institutes (IFs), required a reconstruction in the school planning supported by the sociability network. This work aims to reflect on the identity of the teaching professional, their practice and dilemmas, in the face of the sociability network promoted by the ERE at the EPT. As a methodology, an exploratory qualitative research was chosen, associated with the case study, specifically of the *IF Sudeste MG- Campus Rio Pomba*. The results indicate that the professors strengthened their social relationships, contributing to the quality of continuing education. However, working conditions, health and sociability were affected by remote work. It is concluded that the ERE exposed that teaching, a basic task of the school, is carried out through teaching practice, hence the importance of better training, work and sociability conditions.

Palavras-chaves: Professional and Technological Education; Continuing training; teaching work

Introdução

Os Institutos Federais de Educação, possuem grandes marcos em sua história, a começar pela sua constituição. Sua linha do tempo está organizada a partir de dezenove Escolas de Aprendizes, criadas com o objetivo de ofertar o ensino profissional primário gratuito como uma política pública no Brasil, na perspectiva de que, “para uma formação socioeducativa de assistência ao menor ‘desvalido ou transviado’, pela aprendizagem de um ofício e preparação para o trabalho”(MEDEIROS NETA; NASCIMENTO; RODRIGUES, 2012, p. 97).

Anos mais tarde, com a reestruturação do ensino profissional, em 1937, essas escolas foram transformadas em Liceus Profissionais e este ensino passou a ser tratado na Constituição da República Federativa do Brasil como dever do Estado e definindo que as indústrias e os sindicatos deveriam criar escolas de aprendizes. E, com o avançar do tempo, já em 1942, os Liceus deram lugar às Escolas Industriais e Tecnológicas que, posteriormente, foram conhecidas como Escolas Técnicas Federais e, mais adiante, ocorreu sua transformação para Centros Federais de Educação Tecnológica.

Conseqüentemente, aos interesses políticos, no ano de 2008, pela Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFs. Hoje são mais de 38 Instituições, oferecendo educação profissional e tecnológica integrada aos diferentes níveis e modalidades de ensino, segundo o Ministério da Educação - MEC.

O desfecho deste decurso histórico, não somente nos revela as alterações terminológicas, mas também as necessidades dos anseios das estruturas políticas e socioeconômicas vigentes a sua época, pois a cada nova perspectiva, travou-se um novo objetivo para estas Instituições de Ensino. Isso porque a missão dos Institutos Federais é integrar a formação básica à formação técnica e específica para o trabalho, na intenção de uma formação emancipatória e omnilateral para muitos dos cidadãos que fazem parte dessa relação histórica de exploração pelo capital. Formação essa, que não tem como foco o projeto educacional do mercado de trabalho, mas sim, nos sujeitos singulares e de direitos, que vão se constituindo nas múltiplas relações sociais.

Todavia, no transcorrer deste tempo histórico, há um tempo cronológico bem demarcado neste contexto. No ano de 2020 surge um novo marco mundial: a implantação do ensino remoto emergencial - ERE, a partir da ordenança do isolamento e distanciamento social ocasionado pela crise pandêmica da doença da Covid-19, nas instituições de educação, sobretudo, nos Instituto Federais.

Foi preciso a adequação das legislações educacionais brasileiras para que fosse possível a continuidade da aprendizagem. As atividades escolares presenciais foram suspensas, porém, as aulas foram autorizadas a serem ministradas com o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), lançando mão da educação em emergência uma vez que a:

educação em emergências refere-se às oportunidades de aprendizagem de qualidade para todas as idades em situações de crise, incluindo o desenvolvimento da primeira infância, educação primária, secundária, não formal, técnica, vocacional, superior e de adultos. A educação em emergências oferece proteção física, psicossocial e cognitiva que pode sustentar e salvar vidas. Situações comuns de crise nas quais a educação em emergências é essencial incluem conflitos, situações de violência, deslocamento forçado, desastres e emergências de saúde pública (INEE, 2021).

Assim, vivencia-se a educação remota emergencial (ERE) em todo território brasileiro, inclusive nos IFs. Conforme (HODGES *et al.*, 2020, p. 7), essa:

[...] é uma mudança temporária de ensino para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos combinados ou híbridos e que retornariam a esse formato assim que a crise ou emergência diminuísse.

Neste contexto, temporal e circunstancial, emaranhado por desafios e dificuldades, encontram-se grupos distintos de professores que fazem parte da Educação Profissional e Tecnológica - EPT, que foram confrontados pelo ERE a reorganizar o planejamento escolar, apoiado por meio das tecnologias digitais.

A sociedade contemporânea é marcada por recursos tecnológicos com os quais produz relações humanas midiáticas. Seu uso foi maciço durante a crise epidemiológica da COvid-19. Com isso, a prática docente foi demandada por um conhecimento e uma forma de fazer/ensinar diferente de sua formação inicial.

Visto que, a prática do professor é formada a partir dos hábitos desenvolvidos ao longo de sua trajetória de vida e traz consigo “elementos decorrentes não só de sua formação, mas também de suas experiências, de suas expectativas e de suas representações”

(SOUZA *et al.*, 2020, p. 45). Este estudo tem como objetivo incentivar uma reflexão sobre a identidade do profissional docente, sua prática e dilemas, frente à rede de sociabilidade promovida pelo ERE, na Educação Profissional e Tecnológica - EPT, para que fosse possível a execução do ensino remoto emergencial.

Percurso Metodológico

Como metodologia, optou-se por uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório que, segundo Gil (2002), possibilita a aproximação com o problema identificado a fim de torná-lo compreensível. O estudo de caso ocorreu no *IF Sudeste MG- Campus Rio Pomba* especificamente com o curso técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio e fez parte da pesquisa de mestrado intitulada “Ensino remoto emergencial e ensino híbrido no ensino médio integrado: tensões e mobilizações trazidas para o trabalho docente”ⁱ está vinculada ao Projeto Fapemig “Conhecer, integrar e aprender: caminhos para o ensino médio integrado em tempos de ensino híbrido”. A opção pelo lócus da pesquisa, bem como o curso técnico em informática integrado ao ensino médio ocorreu por ser campo de atuação das pesquisadoras. Segundo (GIL, 2002, p. 145), “uma amostra intencional, em que os indivíduos são selecionados com base em certas características tidas como relevantes pelos pesquisadores e participantes, mostra-se mais adequada para a obtenção de dados de natureza qualitativa”.

Para o seu desenvolvimento o estudo contou com a aplicação de uma entrevista semiestruturada. A entrevista contendo 18 (dezoito) perguntas, foi aplicada em ambiente virtual via *Google Meet*ⁱⁱ, no dia vinte e oito de janeiro de dois mil e vinte dois, à coordenação do curso técnico atuante pelo período de 20 de dezembro de 2020 a 20 de janeiro de 2022. Seu objetivo foi coletar as interpretações dessa coordenação sobre as ações docentes durante o ensino remoto emergencial.

O encontro virtual foi agendado respeitando a disponibilidade da participante e das pesquisadoras. Foi enviado um link para a participante dando acesso a sala virtual onde ocorreu a entrevista, com duração de aproximadamente 01 (uma) hora. A entrevista foi gravada em formato de áudio e vídeo para posterior transcrição das informações na íntegra.

Ao final foi gerado o link da gravação e assumido o compromisso de compartilhar com a entrevistada, via e-mail: a gravação e a transcrição da entrevista. Com o objetivo de obter

autorização final para o uso das informações. Trechos ou imagens negados foram retirados da análise.

O material coletado foi submetido à análise de conteúdo Bardin (1977) que se caracteriza:

como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que aposta no rigor do método como forma de não se perder a heterogeneidade de seu objeto, visa obter por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores e conhecimentos relativos às condições de variáveis inferidas na mensagem (BARDIN, 1977, p. 31).

Os dados foram organizados em 5 unidades de análise. Para este artigo apresenta-se a unidade de análise: formação dos professores, sua prática e dilemas frente à implantação do ERE.

A importância da inter-relação dos docentes no ensino remoto emergencial para a consolidação da qualidade social da escola.

Antes de iniciar as reflexões a partir da análise da coordenadora, precisamos compreender a importância da constituição de uma rede de sociabilidade para a formação docente a partir do ERE para a continuidade do processo escolar na educação brasileira durante a crise pandêmica.

A conceituação de rede de sociabilidade é dada como um “processo da interação entre os indivíduos que se torna um fim em si mesmo, adquirindo um valor de grande estima aos seus participantes, pela satisfação intrínseca do vínculo sociável” (ASSIS, 2017, p. s/p). Logo, a escola como uma instituição social é um espaço de interações, por isso “colocar a escola como local de aprendizagem da profissão de professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve os saberes e as competências do ensinar, mediante um processo ao tempo individual e coletivo”(LIBÂNEO, 2008, p. 35).

Nesse sentido, a rede de representação da sociabilidade constituída a partir da aprovação do ERE, no campus Rio Pomba pela Resolução nº 32/2020, de 28-08-2020 (IF Sudeste MG, 2020) requereu muito mais do que um esforço coletivo para a reorganização acadêmica, abrangeu um plano de ação, sobretudo para a formação permanente dos professores, criando novas conexões e espaços virtuais de convivência para a execução desse projeto emergencial.

A partir da aprovação do ERE, em dia 21 de setembro de 2020, data do início das aulas virtuais, os professores participaram ativamente da “organização do trabalho escolar

formando com os demais colegas de equipe de trabalho, aprendendo coletivamente novos saberes e competências assim como um modo de agir coletivo” (LIBÂNEO, 2008, p. 36)

A aprendizagem coletiva e cooperativa promovida entre os próprios docentes, é resultado de “traços culturais próprios a partir dos significados pessoais, valores, práticas e comportamento das pessoas que nela trabalham e convivem” (LIBÂNEO, 2008, p. 232). Essa articulação se deu a partir de Webinars, palestras, cursos, live, vídeos, site informativo, atividades de ambientação com treinamentos, debates, reuniões e encontros. Pela excepcionalidade da situação todo decurso foi virtual.

Contudo, todo o processo formativo (figura 1) que antecedeu ao início do ERE no campus Rio Pomba, caracterizou-se: pela reciprocidade da situação de igualdade formal entre os pares; pelos valores assimilados e reafirmados pelas interações e por representações e significado.

Figura 1 - Caracterização do processo formativo docente por meio da rede de sociabilidade no IF Sudeste MG- Campus Rio Pomba



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022)

Conforme argumenta Assis (2017, p. s/p), “a sociabilidade pode ser tomada, não como sinônimo, mas enquanto figura emblemática das interações sociais de uma maneira geral, em todas as épocas e lugares” e, com tal característica, a rede de sociabilidade foi uma

provocação para uma mudança na prática docente pelas circunstâncias geradas pela doença da Covid-19.

Na verdade, é um convite a quebrar paradigmas e implantar novos, como incorporar efetivamente o uso das TDICs no processo educacional, a partir desta vivência com o ensino remoto emergencial para ampliar o horizonte com as metodologias digitais.

Quebrar paradigmas é superar os ‘velhos’ modos de ensinar e aprender do período industrial e permitir o avanço da educação sob um olhar de aprendizagem coletiva, é mudar de postura. Principalmente, ao modelo tradicional de ensino que ainda é praticado em sala de aula, tanto que Maria Adélia da Costa destaca:

os professores que lecionam em 2019 nasceram, cresceram, estudaram, formaram-se e se tornaram professores nesse modelo de sala de aula, que se baseia em uma concepção tradicional de ensino, a qual tem o professor como centro do processo ensino-aprendizagem (COSTA, 2020, p. 71).

Além de se compreender que muitos professores ainda não estão preparados para lecionarem em um ambiente virtual de aprendizagem, o que se também evidenciou, foi a precarização das políticas públicas educacionais, como: problemas sociais (evasão escolar, violências, etc.) e estruturais (problemas de acesso a computadores e de conexão com a internet, falta de espaço apropriado para o estudo, etc.), dentre outras.

Assim, a partir da avaliação das ações docentes sob a perspectiva da coordenação do curso técnico integrado em informática, a qual abordamos a seguir, compreendemos quão importante foi a formação continuada no exercício do trabalho durante a crise pandêmica, assim como a implantação do ensino remoto emergencial, como sendo uma intencionalidade para minimizar os impactos no processo ensino-aprendizagem, principalmente, para a classe dos filhos dos trabalhadores que já tem muitos de seus direitos ceifados.

Como destacou o diretor-geral do Campus, Rio Pomba “não podemos esperar o perfeito para que algo seja feito. Vamos oferecer a melhor qualidade possível dentro do que podemos fazer” (CORRÊA, 2020, p. s/p).

A escola: uma comunidade de aprendizagem construída pelos seus componentes

O caráter intencional de desenvolvimento profissional da escola proporciona ao professor a consolidação de sua identidade profissional. A partir da construção da formação inicial e de seu fortalecimento através da formação continuada que “de fato, produz sua

profissionalidade” (LIBÂNEO, 2008, p. 34). Desta maneira, aqui buscamos uma reflexão sobre a formação docente, considerando o seu fazer diário na escola como um instrumento de formação para sua carreira profissional pois, como destacam Mattos e Miranda (2021), a formação docente para EPT se “constitui nesse lugar”. Ou seja, é na apropriação dos saberes profissionais adquiridos diariamente dentro da sala de aula.

Maurice Tardif (2012), classifica o saber profissional docente em “saberes experienciais”. Esses saberes são “baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio”, “brotam da experiência e são por ela validados” (TARDIF, 2012, p. 39). Assim, a formação docente acometida em conformidade com a prática que é tratada neste estudo, corrobora com que Imbernón (2022) chama de “formação permanente do professor”, capaz de propiciar um trabalho colaborativo, reflexivo, sob um espírito de coletivismo, rompendo com uma formação individualista.

Por isso:

[...] é tão importante, desenvolver uma formação na instituição educativa, uma formação no interior da escola. Como a prática educativa é pessoal e contextual, precisa de uma formação que parta de suas situações problemáticas. Na formação não há problemas genéricos para todos nem, portanto, soluções para todos; há situações problemáticas em um determinado contexto prático. Assim, o currículo de formação deve consistir no estudo de situações práticas reais que sejam problemáticas (IMBERNÓN, 2022, p. s/p).

Nesse sentido, e sob o ponto de vista da coordenadora, a formação permanente do docente foi acrescida de novos saberes a partir da execução do ERE no campus Rio Pomba pois trouxe para o professor a necessidade de se compreender outros saberes, principalmente, com a inserção das tecnologias em sua prática, visto que:

todos tiveram que se atualizar. Eu tive que reinventar minhas disciplinas. Foi um movimento no qual todos os professores tiveram que se reinventar, aprender, se abrir para novas metodologias, perguntar, pedir ajuda, oferecer ajuda. Impactou a todos, seja na empatia com os colegas ao oferecer ajuda, seja na humildade em pedir ajuda porque não estava dando conta, seja em visitar anos de um determinado material consultando colegas de outras instituições para fazer uma outra abordagem (Coordenadora).

Por isso, dado a importância da formação permanente, principalmente no local de trabalho, pois tornam-se trocas de conhecimentos entre os pares desse círculo, conectando

os diálogos, conhecimentos e práticas desses distintos profissionais, e nesse tipo de vivência se constroem a concepção do que é ser docente em EPT.

Tanto que a coordenadora, frisou o esforço coletivo entre os pares de que “se apoiaram para enfrentar essa dificuldade de adaptação”. Se fosse cada professor por si para descobrir como usar essas ferramentas, seria mais complexo. “Exemplos desse esforço coletivo foram os cursos de ambientação de SIGAA para os professores antes de iniciar o ERE” (Coordenadora).

Bem como destaca (FREIRE, 1996, p. 107), “como professor não é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei”. E nesse processo mútuo de aprendizado, os laços da mediação pedagógica vão se consolidando, pois aprendem e ensinam juntos, em um movimento de co-construção, Freire (1996).

Sabe-se que a interação entre os professores do ensino médio integrado se constitui pela diversidade de formação. No curso técnico integrado em informática, há professores que atuam na área de formação específica do curso e aqueles que lecionam na base curricular comum e, de acordo com a coordenadora, ambos os grupos passaram pelo processo de adaptação, engajamento e manejo com as tecnologias.

Entretanto, para Pereira (2022, p. 190), “no que concerne ao uso das tecnologias digitais, há inúmeras discrepâncias entre os(as) professores(as), observadas em uma mesma instituição de ensino”. Contudo, a coordenadora destaca que:

no Departamento de Ciência da Computação, um grande desafio foi gravar vídeos, e isso se deu no início de setembro quando iniciamos o ERE. Eu acredito que tenha sido um desafio para a maioria essa questão de gravar e editar vídeos. Era algo novo para a maioria dentro do meu departamento. Já no núcleo básico. Talvez por uma questão de geração, professores de uma geração um pouco mais antiga ou que não tiveram tanto contato assim com as novas mídias, tenham sido os que enfrentaram maior dificuldade de manejo das novas tecnologias. Essa distinção de geração eu não percebi no meu departamento, mas fora dele. Ao botar na balança, o que eu percebi é que para pessoas de outras gerações, a dificuldade não era só gravar vídeo. Tudo era novidade (Coordenadora).

Ainda, nesse sentido, Pereira (2022) salienta que muitos professores não acompanharam a evolução tecnológica em curso, revelando a inconstância na aplicabilidade desta no fazer pedagógico como um instrumento de mediação da aprendizagem.

No entanto, no Campus Rio Pomba, houve uma necessidade imposta que motivou um fazer diferente, mediado pelos recursos tecnológicos. Tanto que, o uso das TDICs pelo professor possibilitou que o material didático fosse recriado e adaptado para o ambiente virtual. Com isso, os professores começaram a buscar metodologias mais ativas e atrativas para os alunos, principalmente, quando eles perceberam as salas dos encontros síncronos se esvaziando. Para a entrevistada:

[...] sem a interação com o aluno, o professor se sente como um tutor ou uma coisa muito mecânica. Não há motivação para o trabalho assim. Então, ele se sente motivado a experimentar algumas coisas novas, mesmo se frustrando. A gente vai tentando e, como diz Paulo Freire, é uma questão de medo e ousadia (Coordenadora).

Essa observação, ratifica que o desafio do professor não se resume em reflexões de possibilidades em aliar as ferramentas digitais ao seu plano de ensino, “mas também em como proceder para que o uso dessas tecnologias pudesse colaborar para o desenvolvimento das competências emancipadoras e gerar o engajamento necessário para uma participação ativa dos estudantes” (PEREIRA, 2022, p. 196).

Portanto, para além da necessidade de uma formação tecnológica, foi constatado também que outros desafios foram anunciados pelo isolamento e distanciamento social para o professor, como “os impactos na saúde mental, a falta de engajamento e motivação nas atividades a distância e as dificuldades em realizar gestão do tempo e autocontrole para atividades em seus respectivos domicílios” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, p. 17). E essas situações foram vivenciadas no período de coordenação, conforme relato:

na coordenação, tive que lidar um pouco mais com os alunos exaustos pelo segundo ano de distanciamento, questões psicológicas, questões de falta de estrutura em casa... falta de muita coisa e às vezes coisas muito pesadas. Eu não sei se alguém que não é formado na área de saúde mental está preparado para lidar, sabe (Coordenadora).

Os autores Saraiva, Traversini e Lockmann (2020), consideram que a docência em meio a pandemia é exaustiva, angustiante e preocupante, pois se “quer acertar, mas que se avança no meio da incerteza e da adversidade – e que não tem a menor ideia do caminho. Como todos, os professores estão imersos em uma névoa e seguem através dela, buscando fazer o melhor, mas sem garantias” (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020, p. 17).

Ao perguntar à coordenadora o que mudou na sua trajetória docente a partir do impacto gerado pela pandemia Covid-19, encontramos uma resposta pautada em concepções de um ensino tradicional e na “individualidade” de cada disciplina ou área de formação (básica ou técnica):

Quando você detém uma cadeira de uma disciplina, existe um preciosismo por parte do professor quanto àquele conteúdo, sendo muito difícil de abrir mão. Você começa a analisar a sua disciplina como sendo um suporte para as demais: o que eu posso retirar de conteúdo que não abalará as outras disciplinas, bem como a formação do aluno? Durante o ERE, realizamos esse questionamento, porém não foi macro, onde todos os professores juntos pudessem analisar essa grade, foi algo unitário. Você, enquanto professor, deveria enxugar a disciplina, refletir sobre essa questão de abalar, mas sem consultar muito os outros professores, porque era emergencial (Coordenadora).

O ERE foi implantado em meio a uma necessidade emergencial, como uma adaptação, constituído em um curto espaço de tempo, seu planejamento estava muito distante do ideal, porém pautado em oportunizar o deslocamento do ensino presencial para o ensino remoto. “Estes fatores fizeram com que o processo de implementação do ERE tenha sido bastante desgastante para todos os atores envolvidos” (COELHO; NETO; JUNIOR, 2020, p. 6).

Corroborando com a percepção da coordenadora, Barin et al (2020) ressaltam que o ERE não buscou descaracterizar o ensino tradicional, mas preservar da melhor forma possível os aspectos curriculares do ensino, mesmo que de maneira virtual.

A esse respeito, a coordenadora complementa que:

ainda sobre a questão preciosa do conteúdo, no início ERE, considerei que tinha retirado muito conteúdo, porém, no decorrer percebi que não tinha retirado tanto. Na verdade, não se precisa de tanto. Acho que a reflexão que eu fiz foi essa. Acho que, também pela minha formação muito tecnicista e conteudista, você acaba ficando um pouco refém do conteúdo que você tem que ministrar (Coordenadora).

Assim sendo, a partir dessa colocação pode-se compreender que os professores tiveram que planejar de forma emergencial toda sua disciplina, sem a oportunidade do tempo para a discussão entre os pares, sendo levados a uma experiência pessoal, diante de um sentimento de perplexidade perante o novo; uma experiência de reflexão, sobre ‘suas disciplinas e seus conteúdos’ e um experimento, por não mais existir carteiras enfileiradas, um quadro negro e a mesa do professor.

A vista disso, o trabalhador terá que se adaptar às constantes transformações do seu ofício. Conforme aponta (PEREIRA, 2022, p. 191), “na era digital, as funções humanas variam

tanto que dificilmente uma pessoa concluirá seu percurso profissional na mesma área ou função em que iniciou sua carreira, pois muitas mudanças ocorrerão no decorrer dessa trajetória”.

Durante a entrevista foi possível detectar as tensões e transformações trazidas pelo ERE para a formação e prática docente. Uma prova disto está na reflexão a seguir:

assim, enquanto docente pós ERE, refleti muito sobre isso: “Quem é que manda na verdade?”; “Se é o conteúdo que manda ou se é a disciplina junto aos alunos?”. Durante o ERE, essa balança oscilou, resultando em uma professora pós ERE voltada mais para a prática do que para o conteúdo. Acho que o insubstituível no aluno é a prática. O conteúdo é importante, mas ele não é insubstituível no ambiente da escola, pois o aluno consegue ter acesso a ele em qualquer página web ou vídeo no YouTube. Agora, a prática que ele vivencia, sendo tutoriada pelo professor, essa não é, de forma alguma. Não tem como substituir ou é mais difícil (Coordenadora).

Essa fala reafirma o maior desafio dos Institutos Federais: a falta de compreensão da sua proposta política pedagógica e da sua institucionalidade (PACHECO, 2018). Se os atores que a constroem e a conduzem não entenderem as suas especificidades obviamente que eles não terão futuro.

Isso porque, o que encontramos nos espaços de sala de aula (físicos ou virtuais) é o distanciamento de três princípios norteadores da EPT, conforme definidos no art. 6º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012): a indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem; a integração das disciplinas e a contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados.

É importante destacar aqui que esses princípios se conectam, ou deveria se conectar, pela integração curricular “assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando a superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular” (BRASIL, 2012). Nesse contexto, para que o trabalho docente tenha o mínimo de qualidade, ainda que de forma remota, se faz necessário o abandono de práticas tradicionais, principalmente as que oportunizam a fragmentação entre disciplinas. E com o ERE muitas iniciativas de integração curricular se perderam, conforme observado pela coordenadora:

Antes da pandemia eu já tinha feito algumas iniciativas para integrar as disciplinas que ministro. Quando a gente iniciou o ERE, todas as comunicações de integração encerraram porque todos os professores estavam extremamente ocupados e cheios de trabalho. Os professores tiveram que revisitar o material de forma urgente, sendo uma ação individual e com pouco tempo para conversar com os pares. Era tudo para ontem.

Durante o ERE, acredito que as integrações que surgiram não foram bem integrações, mas conteúdos interdisciplinares. Ou seja, disciplinas próximas que o conteúdo poderia ser abordado em conjunto como português e artes, geografia e história, etc. Agora, a integração entre técnico e o propedêutico se perdeu totalmente ali dentro do ERE, porque estava muito difícil dar conta de tudo (Coordenadora).

O desmanche curricular acometido no ERE, é na verdade um problema recorrente em várias instituições de educação profissional. Todavia, as tensões sobre a integração e o currículo integrado são antigas, tanto que se tem como ferramenta de luta o Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004, no qual presume que a vinculação entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio dar-se-á de maneira integrada. Sobre essa situação, a coordenadora complementa,

pensei comigo: são 17 disciplinas. Sendo 17 disciplinas isoladas, você vai ter 17 avaliações, 17 conteúdos e 17 aulas síncronas por semana. Além desse volume, o aluno ainda tem que equilibrar isso com vida social, com saúde mental e coisas do tipo. Em determinado ponto do ano letivo, eles falam que começam a perder o sentido de seguir consumindo o material, pois sentem que estão só lendo para fazer um questionário e vão esquecer tudo no dia seguinte. Foi aquilo que falei: excesso de informação. A gente enxugou muita coisa de forma individual, mas mesmo assim, há um excesso de informação que é difícil para todos os professores detectarem, mas acho que a gestão acaba detectando isso (Coordenadora).

Para tanto, o ensino remoto emergencial demonstrou que toda história se constitui de possibilidades e que todo determinismo pode ser superado. E que a trajetória docente pode ser até problemática, mas jamais inexorável (FREIRE, 1996).

Considerações finais

A crise epidemiológica da doença da Covid-19 desestruturou a educação brasileira. Principalmente a prática docente, pois esses sujeitos educadores estavam habituados a lecionar no ensino presencial e foram obrigados a projetarem suas ações pedagógicas para um ambiente virtual de aprendizagem devido à impossibilidade de continuidade do processo educacional presencial.

Enfrentaram esse desafio, amparados pela rede de sociabilidade mediada pelo próprio ensino remoto emergencial, o qual estreitou as relações de diálogo e as aproximações profissionais por uma formação para ensinar e aprender no ambiente virtual.

Ao mesmo tempo, ensino remoto emergencial, expôs que o ensino é uma tarefa primordial da escola e que se cumpre por meio da prática docente, da sociabilidade e do planejamento, por isso a importância de melhores condições de formação e de trabalho.

Evidenciou-se também o confronto na zona de conforto, pois foi necessário ao docente 'se reinventar', como também reconstruir a identidade docente. Fato é, o ERE quebrou as resistências docentes quanto ao uso das tecnologias digitais em sala de aula, por não se ter segunda opção.

Ademais, no decorrer o professor deparou-se com a necessidade de aliar as TDICs para continuar ensinando; compreendeu a importância da interação e integração por meio do conhecimento entre os pares; percebeu que ensinar envolve questões socioculturais e psicoemocionais que refletem diretamente no desempenho escolar; encontrou diversas realidades cotidianas dos alunos e percebeu a importância da personalização do ensino.

Além disso, o ERE possibilitou a articulação entre a pedagogia tradicional e a pedagogia histórico-crítico, o velho e o novo, respectivamente. A partir das novas tecnologias digitais da informação e comunicação, permitindo uma ação-reflexão no trabalho docente inclusive sobre as lacunas existentes na concretização do Ensino Médio Integrado.

Por fim, compreendendo que o ERE mesmo sendo emergencial, representou um avanço no modelo educacional, pois viabilizou novas estratégias de ensino que podem possibilitar a melhoria na qualidade da educação e da comunicação, sem ser necessário excluir as demais práticas pedagógicas. Agora, os próximos passos cabem ao professor: conhecer, experimentar e qualificar-se, porque, palavras competentes são inúteis se o comportamento de ensino não for afetado pela mudança.

Referências

ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. da. Ensino médio integrado: uma formação humana, para uma sociedade mais humana. Em: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. da (org.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: IFB, 2017. p. 09–19.

ASSIS, R. F. B. D. **Sociabilidade, Apropriações e Significados do Espaço de um Karaokê no Espírito Santo**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso - Graduação em Administração -

Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2017.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. Paris: Edições 70, 1977. (Extra Coleção).

BARIN, C. S. *et al.* Desafios do ensino remoto na educação profissional e tecnológica. **Redin - Revista Educacional Interdisciplinar**, Taquara/RS, v. 9, n. 1, p. 21–35, 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2012.

COELHO, F. F. de M.; NETO, J. F. de C.; JUNIOR, N. V. Panorama da implementação do Ensino Remoto Emergencial na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de Minas Gerais. **Panorama da implementação do Ensino Remoto Emergencial na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de Minas Gerais**, Itajubá, v. 9, n. 11, p. 1–22, 2020.

CORRÊA, J. B. L. **Aprovados calendários acadêmicos do Ensino Remoto Emergencial do Campus**. Entrevistador: Comunicação Rio Pomba. Campus Rio Pomba: IF Sudeste MG, 3 set. 2020.

COSTA, M. A. da. **Ensino remoto intencional: reinventando saberes e práticas na educação profissional e tecnológica**. 1. ed. Curitiba: Brasil: Publishing, 2020.

FERNANDES, F. J. *et al.* Desafios e experiências na educação profissional: caminhos possíveis para o ensino remoto no contexto pandêmico. *Em: JUNIOR, F. P. de P. Ensino Remoto em Debate*. Belém -PA: RFB Editora, 2020. *E-book*.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HODGES, C. *et al.* **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning**. [S. l.], 2020. Educacional.

IF SUDESTE MG. Conselho Superior. **Resolução nº 32/2020, de 28-08-2020**. Aprova o regulamento do ERE para os cursos de formação inicial continuada, técnicos (presencial e a distância), graduação e pós-graduação lato sensu e stricto sensu (presencial e a distância).

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução: Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2022. (Coleção questões da nossa época). v. 14

INEE. **Educação em emergências**. EUA, c2021.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 revista e ampliada ed.

Goiânia: MF Livros, 2008.

MATTOS, L. N.; MIRANDA, P. R. de. O Docente na Educação Profissional e Tecnológica: conhecimentos e desafios que permeiam o Fazer Pedagógico. Em: VI Colóquio Nacional e III Colóquio Internacional. A produção do conhecimento em educação profissional: em defesa do projeto de formação humana integral, 2021, natal. **Anais do Colóquio Nacional e Colóquio Internacional** - a produção do conhecimento em educação profissional: em defesa do projeto de formação humana integral. Natal: IFRN, 2021.

MEDEIROS NETA, O. M.; NASCIMENTO, J. M.; RODRIGUES, A. G. F. Uma escola para aprendizes artífices e o ensino profissional primário gratuito. **Holos**, v. 2, p. 96–104, 2012.

PEREIRA, A. C. R. Os desafios do uso das tecnologias digitais na educação em tempos de pandemia. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 24, n. 1, p. 187–205, 2022.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa/PR, v. 15, n. e2016289, p. 1–24, 2020.

SOUZA, S. M. F. *et al.* Os encontros e desencontros do ensino presencial, a distância e remoto em tempos de Covid-19. **Revista Transformar**, [s. l.], v. 14, n. 2, p. 40–53, 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012. (, v. 13).

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Nota Técnica**: Ensino a distância na educação básica frente à pandemia da covid-19. São Paulo: Todos pela Educação, 2020.

Notas

ⁱ A pesquisa que subsidiou este artigo contou com apoio financeiro da Fapemig e encontra-se em MATTOS, Luciana Narciso de. **Ensino Remoto Emergencial e Ensino Híbrido no ensino médio integrado**: tensões de mobilizações trazidas para o trabalho docente– Rio Pomba, 2023. 158f.; Orientador: Prof.^a Paula Reis de Miranda. Dissertação (Mestrado Profissional) – Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Profissional e Tecnológica - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais - Campus Rio Pomba

ⁱⁱ Serviço de comunicação por videoconferência disponibilizado pela Google.

Sobre as autoras

Luciana Narciso de Mattos

Possui graduação em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora - CES/JF. É especialista em Alfabetização e Linguagem pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF e Orientação Educacional pela Uninter. Mestre em Educação Profissional e Tecnológica. Atualmente atua como orientadora educacional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais - Campus Rio Pomba.

E-mail: luciana.narciso@ifsudestemg.edu.br **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-1580-6026>

Paula Reis de Miranda

Possui graduação em Licenciatura em Matemática pelo Universidade Presidente Antônio Carlos (2002), especialização em Matemática e Estatística pela Universidade Federal de Lavras - UFLA (2004) e mestrado em Ensino de Ciências e Matemática na PUC-MG (2010) e doutorado pela Faculdade de Educação da UFMG (2015). Atualmente é professora do IF Sudeste de Minas Gerais - Campus Rio Pomba. Atua como professora do Mestrado Profissional ProfEPT. Tem experiência na área de Educação Matemática, com ênfase em Fundamentos da Matemática. Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional e Tecnológica.

E-mail: paula.reis@ifsudestemg.edu.br **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-8066-7467>

Recebido em: 01/11/2022

Aceito para publicação em: 27/02/2023