

UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA
Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Lidiane Cristina Pavarina

**Do ensino presencial ao ensino remoto: saberes docentes do ensino técnico
durante a pandemia**

ARARAQUARA - SP
2023

Lidiane Cristina Pavarina

Do ensino presencial ao ensino remoto: saberes docentes do ensino técnico durante a pandemia

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Linha de pesquisa: Gestão Educacional.

Orientadora: Profa. Dra. Alda Junqueira Marin

ARARAQUARA - SP
2023

FICHA CATALOGRÁFICA

P364e Pavarina, Lidiane Cristina

Do ensino presencial ao ensino remoto: saberes docentes do ensino técnico durante a pandemia/Lidiane Cristina Pavarina. – Araraquara: Universidade de Araraquara, 2023.
65f.

Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação - Universidade de Araraquara-UNIARA

Orientador: Profa. Dra. Alda Junqueira Marin

1. Ensino remoto. 2. Educação profissional. 3. Saberes docentes.
I. Título.

CDU 370

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

PAVARINA, L.C. **Do ensino presencial ao ensino remoto: saberes docentes do ensino técnico durante a pandemia.** 2023. 65f. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.

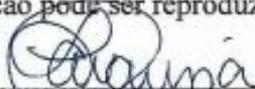
ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

NOME DO AUTOR: Lidiane Cristina Pavarina

TÍTULO DO TRABALHO: Do ensino presencial ao ensino remoto: saberes docentes do ensino técnico durante a pandemia

TIPO DO TRABALHO/ANO: Dissertação / 2023

Conforme LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, o autor declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede a Universidade de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.



Lidiane Cristina Pavarina

Universidade de Araraquara – UNIARA

Rua Carlos Gomes, 1217, Centro. CEP: 14801-340, Araraquara-SP

Email: lidiane.pavarina@uniara.edu.br



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,
GESTÃO E INOVAÇÃO, ÁREA DE EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais.

Nome da autora: Lidiane Cristina Pavarina.

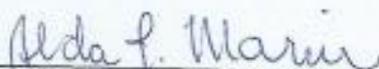
Código de aluno: 15021-011.

Data: 14 de março de 2023

Título Do Trabalho: "Do ensino presencial ao ensino remoto: saberes docentes do ensino técnico durante a pandemia" .

Assinaturas dos Examinadores:

Conceito:



Prof. Dra. Alda Junqueira Marin (orientadora)
Universidade de Araraquara – UNIARA

(X) Aprovada () Reprovada



Prof. Dr. Luiz Carlos Gesqui
Universidade de Araraquara – UNIARA

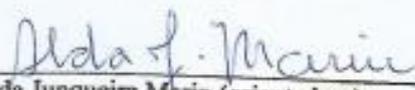
(X) Aprovada () Reprovada



Prof. Dra. Ana Carolina Colacioppo Rodrigues
Centro Universitário Santa Rita - UNISAN

(X) Aprovada () Reprovada

Versão definitiva revisada pela orientadora em: 27/4/2023



Prof. Dra. Alda Junqueira Marin (orientadora)

Dedico esta dissertação ao meu filho e minha mãe que são meu porto seguro e aonde encontro forças para chegar até aqui e sempre a DEUS.

AGRADECIMENTOS

Sempre começo a agradecer por DEUS, que se não fosse por sua vontade eu não estaria aqui, aos meus familiares, meu filho Matheus e minha mãe Maria que sempre me apoiaram, incentivaram e me deram forças para conseguir chegar até aqui. Agradeço também ao Alexandre (*in memoriam*) que antes de entrar nesta empreita sempre me apoiou e incentivou a sempre continuar estudando e me aprimorando.

Agradeço também a minha orientadora Profa. Dra. Alda que não perdeu a fé em mim, mesmo diante das minhas dificuldades, aos meus colegas da turma de 2021 que mesmo não nos conhecendo pessoalmente, devido a pandemia, sempre apoiando e incentivando pelo nosso grupo de WhatsApp e ao Prof. Dr. Luiz Carlos Gesqui que com paciência e dedicação me ajudou a concluir esta pesquisa.

RESUMO

O Ensino Remoto Emergencial que foi instituído em abril de 2020 como forma de dar continuidade no ano letivo devido a pandemia de COVID-19. Esta pesquisa tem como objetivo central analisar os saberes docentes utilizados pelos professores do ensino profissional durante a pandemia a partir de uma questão norteadora: quais os novos saberes docentes necessários aos professores do ensino profissional para sua atuação durante a pandemia? Justifica-se esse objetivo pelo fato da introdução de modo necessário e emergencial do ensino remoto dos cursos técnicos profissionalizantes das unidades escolares da Etec, associada a baixa produção acadêmica e orientações técnicas frente a esse cenário. A hipótese central é de que ao longo desse período de implantação e efetivação do ensino remoto nos cursos técnicos profissionalizantes das unidades escolares da Etec os docentes desenvolveram saberes docentes necessários a essa nova realidade. Os objetivos específicos centram-se em mapear e analisar a produção acadêmica referente aos saberes docentes do ensino e do ensino profissional, identificar referenciais teóricos que subsidiem a análise dos dados coletados e elaborar uma devolutiva ao campo empírico investigado com os principais achados da pesquisa. Classificada como do tipo qualitativa com base em um estudo de caso tendo como campo empírico uma unidade da Etec com foco nos docentes do Curso Técnico em Alimentos. Utilizou como procedimento de coleta um questionário online contendo doze (12) itens assim distribuídos: cinco (5) itens com questões fechadas; um (1) item com questão com as opções “sim” ou “não”; quatro (4) itens com questões com as opções “sim” ou “não” acrescidas da solicitação de uma explicação; um (1) item com uma questão de múltipla escolha subdividida em quatro subitens e um (1) item com uma questão aberta. Quanto aos procedimentos de análise teve por base os indicadores quantitativos dos itens do questionário oferecido aos respondentes e a utilização referenciais de análise cujo foco de estudos se encontra nos saberes docentes, no caso, Pimenta (1995), Saviani (1996), Gauthier *et al* (1998), Cunha (2010), e Tardif (2012). Seus resultados sugerem que os saberes docentes mobilizados pelos professores enquadram-se em saberes docentes já descritos pelos referenciais utilizados contudo, os mais recorrentes situam-se nos chamados saberes experienciais. Apontam ainda que para a necessidade de apresentação da fundamentação teórica desses saberes aos professores do ensino técnico no sentido de compreenderem que os saberes por eles mobilizados no ensino remoto excedem os experienciais. O produto a ser oferecido ao campo empírico investigado encontra-se na forma de uma formação continuada em serviço (APÊNDICES B e C) em que são apresentados os resultados desta pesquisa e um quadro síntese com as premissas dos saberes docentes segundo os referenciais de análise aqui utilizados.

Palavras-chave: Ensino remoto. Educação profissional. Saberes docentes.

ABSTRACT

The Emergency Remote Teaching that was instituted in April 2020 as a way to continue the school year due to the COVID-19 pandemic. The central objective of this research is to analyze the teaching knowledge used by professional education teachers during the pandemic, based on a guiding question: what new teaching knowledge is needed by professional education teachers for their performance during the pandemic? This objective is justified by the fact of the necessary and emergency introduction of remote teaching of professional technical courses at Etec school units, associated with low academic production and technical guidance in this scenario. The central hypothesis is that throughout this period of implementation and effectiveness of remote teaching in professional technical courses at Etec school units, teachers developed teaching knowledge necessary for this new reality. The specific objectives are centered on mapping and analyzing the academic production referring to the teaching knowledge of teaching and professional education, identifying theoretical references that support the analysis of the collected data and elaborating a feedback to the empirical field investigated with the main findings of the research. Classified as qualitative based on a case study having as an empirical field an Etec unit focusing on teachers of the Technical Course in Food. An online questionnaire containing twelve (12) items distributed as follows was used as a collection procedure: five (5) items with closed questions; one (1) question item with “yes” or “no” options; four (4) items with “yes” or “no” questions plus a request for an explanation; one (1) item with a multiple choice question subdivided into four sub-items and one (1) item with an open question. As for the analysis procedures, it was based on the quantitative indicators of the questionnaire items offered to the respondents and the use of analysis references whose focus of studies is on teaching knowledge, in this case, Pimenta (1995), Saviani (1996), Gauthier et al (1998), Cunha (2010), and Tardif (2012). Its results suggest that the teaching knowledge mobilized by the teachers fits into teaching knowledge already described by the references used, however, the most recurrent are situated in the so-called experiential knowledge. They also point to the need to present the theoretical basis of this knowledge to technical education teachers in order to understand that the knowledge they mobilize in remote teaching exceeds the experiential. The product to be offered to the investigated empirical field is in the form of in-service continuing education (APPENDIX B and C) in which the results of this research are presented and a summary table with the assumptions of teaching knowledge according to the analysis references here used.

Key-words: Remote teaching. Professional education. Teaching knowledge.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----------|
| Quadro 1 – Síntese das conceituações de saberes docentes..... | 33 |
| Quadro 2 – Categorização dos respondentes..... | 43 |
| Quadro 3 – Impactos na saúde física, mental e gastos dos docentes. | 44 |
| Quadro 4 – Formação continuada sobre o ensino remoto..... | 45 |
| Quadro 5 – Utilização de metodologias de ensino já utilizadas no ensino presencial..... | 46 |
| Quadro 6 – Saberes docentes contruídos na pandemia | 48 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 – Percepções docentes quanto a/ao..... | 47 |
|--|----|

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--|----|
| CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior | 14 |
| CEE – Conselho Estadual de Educação | 36 |
| CEP – Comitê de Ética em Pesquisa | 22 |
| CETEC – Unidade do Ensino Médio e Técnico e Pós-graduação..... | 36 |
| CLT - Consolidação das Leis do Trabalho | 13 |
| CNE – Conselho Nacional de Educação | 36 |
| CNS Conselho Nacional de Saúde | 25 |
| CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa..... | 27 |
| CPS - Centro Paula Souza | 13 |
| EP - Educação Profissional | 15 |
| ERE - Ensino Remoto Emergencial | 35 |
| ETEC - Escola Técnica Estadual | 13 |
| ETECDANS - Escola Técnica Dr. Adail Nunes da Silva..... | 13 |
| FATEC - Faculdade de Tecnologia..... | 39 |
| FEB - Fundação Educacional de Barretos | 13 |
| GEEaD - Grupos de Trabalho Responsáveis pela Educação a Distância | 36 |
| GESLINF – Gestão de Legislação e Informação | 36 |
| GEVE - Gestão de Vida Escolar | 36 |
| GFAC - Formulação e Análises Curriculares | 36 |
| GSE/Geped - Supervisão Educacional e sua área de Gestão Pedagógica | 36 |
| INSS - Instituto Nacional do Seguro Social | 40 |
| LDB - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional | 34 |
| LGPD - Lei Geral de Proteção de Dados | 42 |
| OMS – Organização Mundial de Saúde | 13 |
| OPAS – Organização Panamericana de Saúde | 14 |
| POAD - Plano para Aprendizagem a Distância | 37 |
| PPG – Plano Plurianual de Gestão | 39 |
| PPGPEGI - Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação | 38 |
| SciELO - <i>Scientific Eletronic Library Online</i> | 14 |
| SED – Secretaria de Desenvolvimento Econômico | 39 |
| SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial | 13 |
| TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido | 41 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO..... | 13 |
| Mapeamento bibliográfico..... | 14 |
| O Problema..... | 21 |
| Justificativa..... | 21 |
| Hipótese..... | 21 |
| Objetivo central | 21 |
| Objetivos específicos..... | 21 |
| Método..... | 22 |
| Procedimento de coleta..... | 22 |
| Procedimentos de análise..... | 22 |
| Riscos e benefícios..... | 22 |
| Estrutura da texto..... | 23 |
| CAPÍTULO 1 SABERES DOCENTES SEGUNDO ALGUNS REFERENCIAIS..... | 24 |
| CAPÍTULO 2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E PANDEMIA..... | 34 |
| 2.1 Breve histórico da educação profissional no Brasil..... | 34 |
| 2.2 A educação profissional e a chegada do Ensino Remoto Emergencial (ERE)..... | 35 |
| 2.3 A chegada do Ensino Remoto Emergencial na Etec..... | 36 |
| CAPÍTULO 3 O CAMPO EMPÍRICO E A COLETA DE DADOS | 39 |
| 3.1 O campo empírico..... | 39 |
| 3.2 A coleta de dados..... | 40 |
| CAPÍTULO 4 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS..... | 43 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 50 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 52 |
| APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA (QUESTIONÁRIO) | 57 |
| APÊNDICE B – PAUTA DE ENCONTRO DA FORMAÇÃO..... | 59 |
| APÊNDICE C – FICHA DE AVALIAÇÃO | 63 |

INTRODUÇÃO

Tenho minha formação iniciada na área de produção alimentícia, com o curso Técnico em Alimentos na Escola Técnica Estadual “Dr. Adail Nunes da Silva” (ETECDANS) de Taquaritinga, o ensino médio integrado ao médio, em período integral. Desta formação ingressei na Fundação Educacional de Barretos (FEB) e cursei Graduação em Engenharia de Alimentos.

Depois de formada voltei para minha cidade natal e comecei a trabalhar com o meu pai fora da área de alimentos. Um período depois comecei em uma fábrica de tomate seco em Cravinhos e me mudei para Ribeirão Preto. Dentre umas histórias e outras voltei para Taquaritinga me casei e meu filho nasceu.

Comecei a ministrar aulas no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) de Jaboticabal no Curso Técnico em Nutrição e Dietética como professora carta-convite e depois como contratada pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) na área de Tecnologia de Alimentos. Neste entremeio, comecei a prestar processo seletivo para professor na Etec “Dr. Adail Nunes da Silva”, de Taquaritinga, e depois de três anos passei a ser professora de contrato indeterminado e declinei do SENAC por incompatibilidade de horário.

Como decorrência, o estudo, elaborar e ministrar aulas acabaram fazendo parte da minha formação. Até então nunca tinha pensado em ser professora e hoje não consigo ver, em meu futuro, outra profissão.

Como minha formação é de bacharel, fiz aperfeiçoamento na área da docência, com o Esquema 1, oferecido pelo Centro Paula Souza (CPS) que nos habilita a sermos professores do ensino técnico e, posteriormente, há quase doze anos, não parei mais de estudar. Sempre procurando atualização em minha área primária, como na área da Educação, enfim, meu destino (ou não) acabou me levando a incluir o mestrado na área da Educação, uma área muito particular para mim por vários motivos e peculiaridades, como uma possibilidade de atualização acadêmica.

Ao longo de minha atuação acadêmica me deparei com muitos momentos em que situações não previstas surgiram, contudo, nenhuma como a seguinte:

O diretor-geral da Organização Mundial da Saúde (OMS), Tedros Adhanom Ghebreyesus, anunciou nesta quarta-feira (11), em Genebra, na Suíça, que a COVID-19, doença causada pelo novo coronavírus, é agora caracterizada como uma pandemia”

“Os países devem adotar uma abordagem envolvendo todo o governo e toda a sociedade, construída em torno de uma estratégia integral e combinada para prevenir infecções, salvar vidas e minimizar o impacto (OPAS, 2020, p.1).

Então, surgiu a necessidade de ensino remoto emergencial como opção, ou única opção, para não interromper as atividades do ensino, em todos os seus âmbitos e dar continuidade a oferta de aulas dos alunos, ainda que de forma remota.

Esta constatação me levou a buscar no mestrado informações sobre a seguinte inquietude: quais são e se serão necessários novos saberes aos docentes a essa situação? Situação essa que impactou de maneira global em todos os setores, mas neste caso com relação aos docentes do curso Técnico em Alimentos da Escola Técnica Estadual e refletir sobre a profissão professor de ensino técnico dentro da pandemia, com as mais diversas formas de adaptação que tivemos que desenvolver para contemplar as competências necessárias mínimas para dar prosseguimento ao ensino.

Assim, iniciou-se nova etapa de aprendizado docente trazendo novos saberes e novas tarefas com o mestrado como foi o caso da busca de novas referências bibliográficas por meio da realização de um mapeamento bibliográfico com o objetivo de captar produções acadêmicas que apresentassem possíveis relações ou possíveis contribuições para melhor compreensão de minha inquietação inicial e transformar essa inquietação e problema de pesquisa.

Mapeamento bibliográfico

Foi desenvolvido o mapeamento bibliográfico sobre a inquietação inicial nas bases de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação (PPGPEGI) da Universidade de Araraquara – UNIARA (UNIARA, 2022), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2022) e da *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO, 2022) utilizando, em sua expressão exata, as palavras chave ensino remoto, formação de professores, educação profissional.

Dadas as limitações temporais de uma pesquisa de Mestrado, o objetivo desse mapeamento, no caso captar produções acadêmicas que apresentassem possíveis relações ou possíveis contribuições para melhor compreensão de minha inquietação inicial e transformar essa inquietação e problema de pesquisa e a significativa quantidade de produções disponíveis nas bases de pesquisa selecionadas o recorte temporal estabelecido para buscas foi de: a partir

de 2013¹ para a base de pesquisa da CAPES e todo o período disponível nas bases de pesquisas da SciELO e da UNIARA.

Quanto ao conteúdo das produções disponíveis, os critérios de seleção utilizados foram: leitura do título na busca de possíveis relações e ou possíveis contribuições para melhor compreensão de minha inquietação inicial; os títulos selecionados tiveram seus resumos lidos na busca de possíveis relações e ou possíveis contribuições para melhor compreensão de minha inquietação inicial e nas produções selecionadas foram buscadas possíveis relações e ou possíveis contribuições para melhor compreensão de minha inquietação inicial e transformar essa inquietação em problema de pesquisa. Ao término desse mapeamento bibliográfico foram selecionadas quinze (15) produções cujos principais destaques identificados são apresentados a seguir.

Gariglio e Burnier apresentam duas contribuições no que se refere à docência no ensino profissional.

A percepção dos professores sobre o que seria a formação inicial e continuada para o exercício da docência na EP mostrou-se distante da formação pedagógica e fortemente vinculada à experiência profissional no mercado de trabalho e em experiências de formação em cursos, eventos, palestras que tratam de temas relacionadas à área específica (tecnológica) (GARIGLIO e BURNIER, 2012, p.228).

Os dados de pesquisa apontam a existência de três tipos de saberes que são centrais ao processo de constituição da cultura docente dos professores da Educação Profissional (EP) pesquisados: os saberes laborais (advindos da pedagogia da fábrica); os conhecimentos dos conteúdos da disciplina (formação acadêmica inicial e continuada na área tecnológica); e os conhecimentos pedagógicos incorporados na experiência profissional na sala de aula, em espaço de formação em serviço ou em cursos de licenciatura. (GARIGLIO e BURNIER, 2014, p.954).

Gariglio e Burnier (2012; 2014) enfatizam o distanciamento entre a formação necessária para a docência e a atuação docente nos cursos profissionalizantes, haja vista a necessária aproximação entre a escola e a fábrica. Some-se a esse cenário a afirmação de Machado (2015, p.15).

Os professores da educação profissional enfrentam novos desafios relacionados às mudanças organizacionais que afetam as relações profissionais, aos efeitos das inovações tecnológicas sobre as atividades de trabalho e culturas profissionais. São novas demandas à construção e

¹Produções anteriores à 2013 não estão disponíveis no modo digital nesta base de pesquisa.

reestruturação dos saberes e conhecimentos fundamentais à análise, reflexão e intervenções críticas e criativas na atividade de trabalho.

Alinhado ao cenário descrito Almeida (2016, p.21), após investigar as percepções dos docentes do ensino profissionalizante, afirma que

A formação de professores é um elemento operacionalizador no processo ensino-aprendizagem que possibilita e limita um modelo formativo auxiliar na construção de saberes docentes. Essa formação deve corresponder aos atuais desafios e demandas apresentadas pela educação. Dentre os quais, o desenvolvimento de potenciais do ser humano, facilitando sua socialização e o conduzindo ao desenvolvimento pleno com padrões morais e éticos para o bom convívio social são os objetivos da educação.

Ainda na busca pela compreensão da atividade docente no ensino profissionalizante Barroso destaca as marcantes identidades de docente e profissional presentes na atuação do docente no ensino profissional

Os saberes da docência no ensino técnico são permeados por temas distintos que revelam uma complexidade inerente ao ato educativo, ao mesmo tempo diversa e específica, se comparada com a educação em geral. A educação profissional, por motivos óbvios é distinta, pois assume objetivos que vão além da formação acadêmica básica dos sujeitos, como por exemplo, conhecimentos voltados à laboratividade e inserção no mundo do trabalho. Consequentemente, preocupa-se com uma preparação técnico-profissional competente do educando, sem esquecer de formá-lo para atuar como cidadão e profissional crítico, além de envolver aspectos voltados à alfabetização científica e tecnológica. (BARROSO, 2019, p.111).

Os saberes docentes no ensino técnico são marcados pela relação entre o ser professor e o ser profissional. Em outras palavras, o docente do ensino técnico além de assumir a identidade docente como profissão fundamental, não pode abandonar a condição de pertencimento a um grupo profissional específico, através da formação inicial (bacharel ou tecnólogo), da vivência no mundo do trabalho ou na participação/registro nos conselhos de classes profissionais, porque é esse saber prático que será objeto do seu ensino. É um saber valioso para a educação profissional e também para o sujeito, até mesmo porque existem aqueles que optam por conciliar a docência com o seu exercício profissional, seja através de consultoria ou prestação de serviço. Assim, o sujeito da docência no ensino técnico é um docente e também um profissional. (BARROSO, 2019, p. 112-113).

Barroso (2019) enfatiza que o docente do ensino técnico apresenta uma importante possibilidade de contribuição para a formação de seus alunos: o oferecimento de seu conhecimento técnico obtido nas áreas específicas de atuação aliado a estratégias de ensino obtidas por meio de sua formação acadêmica inicial, continuada ou continuada em serviço.

Ainda que as produções selecionadas apresentem um recorte temporal de sete (7) anos é possível inferir que as especificidades da docência no ensino profissional necessitam de investigação e divulgação das mesmas. Some-se a este quadro amplo os recorrentes avanços tecnológicos enfatizados por Nóvoa aos quais escolas e profissionais da educação devem acompanhar.

No plano organizacional, é interessante acompanhar dinâmicas de inovação que estão a acontecer em muitos lugares, abrindo o modelo escolar a novas formas de trabalho e de pedagogia. É impossível ignorar o impacto da revolução digital, bem como a necessidade de diferenciar os percursos dos alunos, mas isso não implica que a escola abdique de ser um lugar de construção do comum. Hoje em dia, a fragmentação a que estamos a assistir no ciber mundo, coloca a escola perante a urgência de valorizar a nossa pertença a uma mesma humanidade e a um mesmo planeta. Este comum não vem de comunidade de identidade, mas sim de comunidade de trabalho, isto é, o que fazemos em comum uns com os outros independentemente das nossas origens, crenças ou ideias (NÓVOA, 2019, p. 4-5).

Na mesma lógica, a necessidade de associação da formação e atuação docente as novas tecnologias ocorre a necessidade de acompanhamento dos responsáveis pela formação inicial e continuada dos docentes, haja vista os desdobramentos dessa formação na sociedade.

Compreender as influências da formação de professores na sociedade contemporânea e o processo de produção e transformação do conhecimento é um desafio posto para os pesquisadores da Educação, que visam a contribuir com uma formação docente, que possa dialogar e integrar, os conhecimentos e saberes inerentes a profissão-professor, na superação da dicotomia: teoria e prática; conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos; saber e fazer; bacharelado e licenciatura. (COSTA e COUTINHO, 2019, p. 409),

Frente a esse conjunto de variáveis necessárias para a formação e atuação do docente no ensino técnico Spessatto, Viella e Carminati (2020) evidenciam necessária aproximação entre o campo acadêmico e o campo de atuação específica dos docentes do ensino técnico.

Quando cruzamos os dados coletados, vemos profissionais que, por suas trajetórias acadêmicas e pela distância das formações pedagógicas avaliam os conhecimentos dos conteúdos específicos da sua área como um dos conhecimentos mais relevantes para sua atuação. Por outro lado, são profissionais que afirmam terem se constituído como docentes pelo “fazer fazendo”, sem orientações institucionais que os conduzissem de forma direcionada para a docência (2020, p. 239).

Outro desafio enfrentado pelos docentes que se mostrou prioritário foi o de manter durante o ensino remoto a interação com os alunos.

A demanda emergente da passagem de uma forma de trabalho docente presencial para a oferta do ensino remoto produziu nos professores uma urgência em adaptar os modos de encontro com os alunos e a partilha dos conteúdos didáticos. Nesse sentido, podemos conjecturar que os professores, em um primeiro momento, (pre)ocuparam-se em pensar recursos técnicos (áudio, vídeo, apostilas) que subsidiassem o ensino, fazendo com que o estabelecimento de um outro laço possível com o conhecimento e com os alunos ficasse frágil ou fosse colocado em segundo plano. A impossibilidade de compartilhamento da escola como espaço físico tradicional exige que a sustentação do laço possa se dar de outras maneiras e tendo que contar com o intermédio das tecnologias digitais. Mais do que centrarmos no debate sobre os recursos tecnológicos em si, propomos que o questionamento acerca dos modos de sustentar a interação no ensino remoto inscreve-se como grande desafio (CHARCZUK, 2020, p. 12).

Juntamente com o desafio da interação surge a necessidade de se repensar a escola e seus espaços, não por conta de reformas educacionais amplamente discutidas, mas sim por conta de uma situação nova e emergencial: a pandemia.

A pandemia nos colocou frente ao desafio de pensar a escola, nos retirando a sala de aula, o ambiente que sempre foi o lugar de estabelecer os vínculos principais de mediações de conhecimento. A função docente desempenhada dentro desse lugar, onde professores, alunos e toda comunidade escolar se habituaram, já não é o espaço delimitado para essa função. Com o movimento de uma sala de aula é marcado por uma rotina intensa de afazeres, o tempo de pensar sobre outras formas de ser e fazer a aula, acaba sendo redimensionado para outros espaços de formação. Sempre falamos na transformação da escola, que precisamos repensar novos modelos, eis que a pandemia nos obrigou a mudar (KIRCHNER, 2020, p. 46)

No cenário que pouco a pouco se configura Fuchs e Schütz alertam sobre a centralidade do docente, do bom docente, ainda que tecnologias implantadas durante a pandemia se perpetuem no campo educacional.

É nesse contexto que adentram as aulas remotas e o uso de plataformas digitais, substituindo, mesmo que temporariamente, as aulas, o contato presencial e socializador. Todavia, seria desesperador pensar que estas devem ser duradouras. Ariscamos afirmar que as tecnologias, por mais eficazes que possam ser, nunca substituirão a dimensão presencial que constitui a formação escolar, nunca substituirão um bom professor, nunca substituirão a dinâmica de socialização, interação, constituição de valores, responsabilidade, entre tantas outras questões escolares (FUCHS e SCHÜTZ, 2020, p. 70).

Valle e Marcom (2020) utilizam as expressões “nessa realidade”, e “novo normal” para descrever um cenário pautado pela falta de pilares para atuação docente como um planejamento devidamente elaborado, e oferta de formação docente adequada, contudo cercado por situações descritas pelos autores como “angustiados”.

Nessa realidade a Prática Pedagógica tomou vários formatos partindo dos desdobramentos que emergiram da Pandemia da Covid 19, que tem influenciado de forma abrupta o convívio social, e por consequência, as relações que se estabeleciam dentro das salas de aula. Desde março de 2020 as instituições escolares do país estão em isolamento social e seus servidores em trabalho remoto. Diante disso, precisaram se reinventar e repensar o processo de ensino e aprendizagem, que de uma ora para outra, passou a ser realizado de forma não presencial, obrigando professores e alunos a adaptar-se às novas condições impostas, sem o devido planejamento e tão pouco a disponibilidade de formação docente (VALLE e MARCOM, 2020, p. 140).

Nesse “novo normal” os profissionais da educação precisaram repensar as formas de interação e mediação a serem utilizadas no processo ensino-aprendizagem, uma vez que foram obrigados a se reinventar e promover alternativas capazes de proporcionar aos alunos o acesso ao conhecimento, numa tentativa desesperada de “salvar” o ano letivo. Os professores, cada um a seu modo foram trazendo a lume suas práticas pedagógicas, uns tentando se reinventar, inovando suas práticas, outros mantendo olhares atentos à sua própria concepção de ensino e de aprendizagem resistentes à mudança, e outros ainda, perdidos e angustiados sem saber por onde começar. Mais uma vez, este processo despiu e mostrou à sociedade uma realidade que vem provocando inquietações, angústias, críticas e reflexões, mas, que ainda demanda ações efetivas no sentido de preparar a escola e seus profissionais para enfrentarem situações tão imprevisíveis como a vislumbrada atualmente (VALLE e MARCOM, 2020, p. 140).

Outras importantes questões foram investigadas no período pandêmico, contudo Fernandes *et al* (2020) trazem a baila questões que ainda merecem investigação como o fato de que o ensino profissional e técnico possuir longa experiência com o uso de ferramentas tecnológicas e ainda assim encontrar dificuldades na realização de aulas remotas e o fato da impossibilidade de aulas práticas e estágios.

As experiências com ferramentas tecnológicas e a inclusão destes recursos na prática docente não são a solução para o problema causado pela radical mudança no processo ensino e aprendizagem, mas sem dúvida nenhuma, tornam o novo processo exequível. Particularmente, no ensino profissional e técnico, esses recursos já faziam parte da rotina da comunidade acadêmica, porém não na intensidade suficiente para uma imediata adaptação para o ensino remoto. Todavia, a experiência acumulada com o uso das tecnologias educacionais, ainda que deficitária, pode servir como parâmetro para realização de planejamentos de ensino e das atividades mediadas por tecnologias digitais (FERNANDES *et al*, 2020, p.73).

Como em qualquer outra modalidade de ensino, as dificuldades de implementação da prática de ensino remoto, bem como a garantia de uma qualidade desejável do processo ensino e aprendizagem, trouxeram desafios que exigem reflexão, parceria, ousadia e, principalmente, resiliência. Essas dificuldades existem em todo processo do ensino remoto e a solução não depende apenas da estrutura das escolas ou da capacitação dos professores. Outros fatores possuem relevância: o contexto familiar dos alunos; o acesso aos recursos tecnológicos; o impacto emocional causado pela pandemia em docentes e discentes; a proposição de políticas públicas educacionais, entre outros. Em se tratando do ensino profissional, a impossibilidade de aulas práticas e de estágios, bem como a limitação de eventos científicos, são dificuldades que agravam a situação (FERNANDES *et al*, 2020, p.73).

No período pandêmico se fez necessária a busca por formação continuada para que pudessem ser supridas as necessidades do ensino-aprendizado requeridas no momento em que o mundo se encontrava, entretanto questões relacionadas a alunos, as condições de trabalho e de infraestrutura das instituições, entre outras também foram observadas.

Nesse ínterim, cabe o exercício de olhar para as lacunas da própria formação e buscar supri-las; conhecer a realidade dos/das discentes e propor atividades adequadas para atender as especificidades da turma, dentro dos recursos disponíveis, tanto para o/a docente, quanto para os/as discentes (CRUZ, COELHO e FERREIRA, 2021, p.1011).

A questão referente as lacunas de formação do docente do ensino técnico também é descrita por Silva (2015), isto é, antecedem o período pandêmico.

Observou-se que a constituição docente no contexto da educação profissional e tecnológica apresenta-se como um campo fértil de pesquisas. Nesse sentido, considerando as especificidades da ação docente na realidade estudada, acredita-se que a formação dos professores, a relação professor e aluno, as práticas pedagógicas, os processos de avaliação e os saberes que os docentes acionam em suas aulas, dentre outros, constituem-se em lacunas a serem investigadas nesse contexto (SILVA, 2015, p.62).

Ao final do mapeamento bibliográfico foi possível inferir que não são recentes as investigações referentes aos saberes necessários aos docentes para a atuação no ensino técnico com destaque para a necessidade de aproximação entre o campo acadêmico e a área de atuação específica de origem do docente, contudo com o advento da pandemia a tal necessidade foram incluídas as peculiaridades do ensino remoto evidenciando assim novas lacunas no que se refere aos novos saberes docentes necessários aos docentes do ensino profissional para sua atuação

nesse novo cenário e pode ser sintetizado na seguinte questão: quais os novos saberes docentes necessários aos professores do ensino profissional para sua atuação durante a pandemia?

O Problema

O problema de pesquisa se insere na introdução e efetivação imediata do ensino remoto emergencial (ERE) como estratégia de ensino pelos docentes do ensino profissional.

Justificativa

A introdução de modo necessário e emergencial do ensino remoto dos cursos técnicos profissionalizantes das unidades escolares da Etec, associada a baixa produção acadêmica e orientações técnicas frente a esse cenário.

Hipótese

A hipótese central é de que ao longo desse período de implantação e efetivação do ensino remoto nos cursos técnicos profissionalizantes das unidades escolares da Etec os docentes desenvolveram saberes docentes necessários a essa nova realidade.

Objetivo central

O objetivo central dessa pesquisa foi o de analisar os saberes docentes utilizados pelos professores do ensino profissional durante a pandemia a partir de uma questão norteadora: quais os novos saberes docentes necessários aos professores do ensino profissional para sua atuação durante a pandemia?

Objetivos específicos

- Mapear e analisar a produção acadêmica referente aos saberes docentes do ensino e do ensino profissional.
- Identificar referenciais teóricos que subsidiem a análise dos dados coletados e
- Elaborar uma devolutiva ao campo empírico investigado com os principais achados da pesquisa.

Método

Essa pesquisa é do tipo qualitativa com base em um estudo de caso e tem como campo empírico uma unidade da Etec com foco nos docentes do curso Técnico em Alimentos.

Procedimentos de coleta

A coleta de informações foi realizada por meio do oferecimento de um questionário online (APÊNDICE A) contendo doze (12) itens assim distribuídos: cinco (5) itens com questões fechadas; um (1) item com questão com as opções “sim” ou “não”; quatro (4) itens com questões com as opções “sim” ou “não” acrescidas da solicitação de uma explicação; um (1) item com uma questão de múltipla escolha subdividida em quatro subitens e um (1) item com uma questão aberta.

Procedimentos de análise

Os procedimentos de análise tem por base os indicadores quantitativos dos itens do questionário oferecido aos respondentes e a utilização referenciais de análise cujo foco de estudos se encontra nos saberes docentes, no caso, Pimenta (1995), Saviani (1996), Gauthier *et al* (1998), Cunha (2010), e Tardif (2012).

Riscos e benefícios

Quanto aos possíveis riscos inerentes à pesquisa foram realizados todos os procedimentos solicitados para realização de pesquisas envolvendo a participação de seres humanos resultando na obtenção do parecer “aprovado” nº 5.268.983 do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de Araraquara (UNIARA).

Quanto aos possíveis benefícios destacam-se a elaboração e divulgação de uma produção acadêmica cujo objeto de investigação é de significativa importância para o campo educacional brasileiro e para o campo empírico investigado no sentido de oferecer subsídios para o enfrentamento das questões relacionadas à atuação do docente do ensino profissional durante a pandemia.

Estrutura do texto

O texto está organizado de modo a apresentar no Capítulo 1 o referencial teórico que subsidiará a análise dos dados coletados, no Capítulo 2 um breve histórico da educação profissional no Brasil e a chegada da pandemia no ensino profissional e na Etecs, no Capítulo 3 apresenta informações referentes ao campo empírico investigado e ao itinerário para a obtenção das respostas por meio do questionário oferecido aos docentes do Curso de Técnico em Alimentos do campo empírico investigado, o Capítulo 4 apresenta a análise dos dados coletados. Em seguida são apresentadas algumas considerações finais, as referências bibliográficas e na sequência o instrumento de coleta de dados (APÊNDICE A), a pauta de formação a ser oferecida ao campo empírico investigado (APÊNDICE B), e a ficha de avaliação do encontro de formação (APÊNDICE C).

CAPÍTULO 1: SABERES DOCENTES SEGUNDO ALGUNS REFERENCIAIS

Ainda que o mapeamento bibliográfico realizado tenha apontado produções acadêmicas relevantes para melhor compreensão da atuação docente no ensino profissional se mostrou necessária a busca por referenciais de análise mais densos e a solução encontrada foi a de utilizar autores consagrados no campo educacional brasileiro citados de modo recorrente nas referências bibliográficas das produções selecionadas no mapeamento bibliográfico realizado e, nesse sentido foram identificados e selecionados Pimenta (1995), Saviani (1996), Gauthier *et al* (1998), Cunha (2010) e Tardif (2012).

Isto posto e considerando as limitações temporais de uma pesquisa de Mestrado, o capítulo está organizado de modo a apresentar, em ordem cronológica, as concepções centrais de cada autor selecionado seguido de breve inferência.

Segundo Pimenta (1995), os saberes da docência, podem ser:

A experiência: “Os saberes de sua experiência de alunos que foram diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar” (PIMENTA, 1995, p. 20).

Os docentes em exercício, enquanto alunos do ensino fundamental, ensino médio e superior observaram e refletiram sobre as didáticas e os conhecimentos de seus professores, que talvez por afinidade ou não pelo assunto ou pela própria pessoa em si os estimularam a ir além do que é ensinado em sala de aula.

O conhecimento: “se entendermos que conhecer não se reduz a se informar, que não basta expor-se aos meios de informações para adquiri-las, senão que é preciso operar com as informações de, a partir delas, chegar ao conhecimento” (PIMENTA, 1995, p. 22).

Os conhecimentos adquiridos durante todo o período de aprendizado precisam de certa forma estar relacionados a situações do dia-a-dia ou que tenham algum significado para os alunos facilitando assim o processo de ensino e de aprendizagem.

Os saberes pedagógicos: “revela que de certa maneira há um reconhecimento de que para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos” (PIMENTA, 1995, p. 24).

Certamente os conhecimentos específicos e a experiência profissional contribuem significativamente para o processo de ensino e de aprendizagem, todavia para a articulação eficiente desses elementos com o cotidiano da sala de aula se faz necessária uma fundamentação teórica sólida e um amplo repertório de estratégias de ensino.

Saviani (1996) discorre que o processo educativo é um fenômeno complexo e seus saberes são:

O saber atitudinal: “abrange atitudes e posturas inerentes ao papel atribuído ao educador, tais como disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos, atenção às suas dificuldades etc.” (SAVIANI, 1996, p.148).

As atitudes dos professores são por si só como “espelho” para os alunos, o que remete a necessidade de clareza por parte dos professores que sua atuação não se restringe ao oferecer conteúdo e cobrar resultados abrangendo cenários em que são vistos pelos alunos como parâmetros para as mais diversas situações.

O saber crítico-contextual: “o educador saiba compreender o movimento da sociedade identificando suas características básicas e as tendências de sua transformação, de modo a detectar as necessidades presentes e futuras a serem atendidas pelo processo educativo” (SAVIANI, 1996, p. 149).

Necessário ter clareza de que “ensinar” os alunos não se restringe apenas a disseminação do conhecimento, mas que também estar atentos aos momentos socioeconômicos para contribuir e ensinar o que for necessário para os alunos.

Os saberes específicos: são “os saberes correspondentes às disciplinas em que se recorta o conhecimento socialmente produzido e que integram os currículos escolares – sejam oriundas das ciências da natureza, das ciências humanas, das artes ou de outras modalidades” (SAVIANI, 1996, p. 149).

Independente da formação do professor, ele deve possuir e/ou procurar os conhecimentos e habilidades necessárias para que sua atuação seja a mais efetiva possível, haja vista as muitas variáveis presentes no cotidiano da escola, da sala de aula e de cada aluno.

O saber pedagógico: “incluem os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais, visando a articular os fundamentos da educação com as orientações que se imprimem ao trabalho educativo” (SAVIANI, 1996, p. 149).

Durante a formação do professor devem ser adquiridos conhecimentos pedagógicos e didáticos para que possam ser transmitidos os conhecimentos aos alunos de uma forma que tenha sequência lógica para o entendimento.

O saber didático curricular: estão relacionados “os conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educador-educando” (SAVIANI, 1996, p. 149).

Ao transmitir o conhecimento aos alunos o professor deve organizar o conteúdo de forma que o aluno entenda e se torne capaz de desenvolver atividades relacionadas ao conteúdo ministrado.

Segundo Gauthier *et al* (1998), os saberes necessários ao ensino são:

O saber disciplinar: “se refere aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas, ao conhecimento por eles produzidos a respeito do mundo” (GAUTHIER *et al*, 1998, p.29).

Estes saberes competem a área de pesquisa científica onde eles propõem ou levantam um problema e a partir de pesquisas tanto bibliográficas, comportamentais ou experiências consigam desenvolver ou acrescentar conhecimentos que subsidiem a atuação docente no cotidiano das escolas.

O saber curricular: também denominado programa de ensino, “a escola seleciona e organiza certos saberes produzidos pelas ciências e os transforma num corpus que será ensino nos programas escolares” (GAUTHIER *et al*, 1998, p.30).

Os conteúdos são organizados de forma que estejam elencados por áreas e os professores possam se organizar durante o ano letivo para poder ministrar o conteúdo necessário para aquele determina ano de ensino. Corresponde a um encadeamento planejado de conhecimentos construídos historicamente e reorganizados constantemente em função do contexto histórico, social, econômico, sanitário entre outros.

O saber das ciências da educação: “todo professor adquiriu, durante a sua formação ou em seu trabalho, determinados conhecimentos profissionais que, embora não o ajudem diretamente a ensinar, informam-no a respeito de várias facetas de seu ofício” (GAUTHIER *et al*, 1998, p.31).

A área da educação é particularmente específica porque o professor embora tenha sua formação específica adquire com sua experiência novas e diferentes formas e estratégias as quais mobiliza em função da necessidade observada de cada sala de aula ou de cada turma, uma vez que possuem suas peculiaridades.

O saber da tradição pedagógica: “é o saber dar aulas que transparece numa espécie de intervalo da consciência. Nessa perspectiva, cada um tem uma representação da escola que o determina antes mesmo de ter feito um curso de formação de professores, na universidade” (GAUTHIER *et al*, 1998, p. 32).

Quando o professor inicia o curso superior em licenciatura ele já possui em mente o “ser professor”, as dificuldades, o trabalho e a responsabilidade que está inserida nesta profissão, contudo ao longo de sua formação inicial e continuada e de sua atuação profissional se dá conta

que a representação está, de certa forma, distante do cotidiano docente, daí a constante necessidade de formação continuada.

O saber experiencial: “aprender através de suas próprias experiências significa viver um momento particular, momento esse diferente de tudo o que se encontra habitualmente registrado como tal em nosso repertório de saberes” (GAUTHIER *et al*, 1998, p.32).

A experiência com os anos de docência possibilita o aperfeiçoamento das formas de ensinar obtidas na formação inicial e principalmente possibilita o aperfeiçoamento do saber aprender a cada aula ministrada, a cada nova situação vivenciada, enfim o saber ensinar e o saber aprender se faz presente a cada dia.

O saber da ação pedagógica: “é o saber experiencial dos professores a partir do momento que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula” (GAUTHIER *et al*, 1998, p. 33).

O que se aprende na licenciatura inicial é aplicado em sala de aula com uma sequência para o bom entendimento dos alunos e ao mesmo tempo são observadas as necessárias correções de percurso para que o processo de ensino e de aprendizagem aconteça.

Ainda sobre os saberes docentes Cunha (2010) enfatiza a relação desses saberes com o campo pedagógico e afirma que

A organização dos saberes dos professores, que se relacionam com o campo pedagógico, pode obedecer a diferentes critérios de agrupamentos. Entretanto, qualquer que seja a matriz que os aglutina, há núcleos que serão necessariamente privilegiados. Entre eles poderemos identificar: (CUNHA, 2010, p.20)

Em seguida, Cunha (2010, p. 21 - 22) apresenta sete saberes, no caso, os saberes relacionados com o contexto da prática pedagógica; saberes referentes à dimensão nacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação; saberes relacionados com a ambiência da aprendizagem; saberes relacionados com o contexto sócio-histórico dos alunos; saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino; saberes relacionados com a condução da aula nas múltiplas possibilidades e saberes relacionados com a avaliação de aprendizagem.

“Saberes relacionados com o contexto da prática pedagógica – no caso, da instrução escolar, saber identificar as teias sociais e culturais que definem o espaço em que os processos de ensinar e aprender acontecem e como se dá a inter-relação entre elas” (CUNHA, 2010, p. 21).

A prática pedagógica diz respeito ao ambiente escolar, que podemos chamar de ambiente interno, e o ambiente externo, que é a realidade em que os estudantes vivem e ao contexto que estão inseridos constituindo assim um cenário determinante para a definição e execução de estratégias de ensino e de aprendizagem.

Saberes referentes à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação – são os que caracterizam a atividade socioeducativa (FERREIRA, 2008) do professor. Destacam-se a capacidade de trabalho coletivo, de formação entre os pares e as parcerias com outros professores ou com atores educativos locais (CUNHA, 2010, p. 21).

A atividade socioeducativa está relacionada a junção de vários itens para que ocorra o ensino e o aprendizado, onde se utiliza o ambiente, os demais professores e os alunos para desenvolver o conhecimento de maneira interativa, democrática e com maiores possibilidades de efetivo resultado.

“Saberes relacionados com a ambiência da aprendizagem – neles incluídas as habilidades de incentivo à curiosidade dos alunos, de envolvimento com a proposta de ensino e com as tarefas dela decorrentes” (CUNHA, 2010, p. 21).

Neste ambiente os alunos são incentivados de diversas formas para que o aprendizado realmente aconteça dentro da sua realidade e contexto, demonstrando a possibilidade de acrescentar o conhecimento utilizando várias metodologias e considerando as peculiaridades desse contexto.

Saberes relacionados com o contexto sócio-histórico dos alunos – definidos como as habilidades de leitura da condição cultural e social dos estudantes, o estímulo as suas capacidades discursivas e de recomposição de suas memórias educativas, favorecendo uma produção do conhecimento articulada, de uma forma autobiográfica (CUNHA, 2010, p. 21).

Este saber se relaciona com a condição do aluno em poder usar o conhecimento adquirido no ambiente escolar e disseminá-lo a partir de seus registros, suas histórias, experiências e escolhas pessoais que contribuíram e ainda contribuem para sua constituição como cidadão.

Saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino – envolvendo as habilidades de delinear objetivos de aprendizagem, métodos e propostas de desenvolvimento de uma prática pedagógica efetiva. Envolve a capacidade de dimensionar o tempo disponível, relacionando-o com a condição dos alunos e as metas de aprendizagem (CUNHA, 2010, p. 22).

Este saber descreve a forma como o conhecimento será apresentado ao aluno, utilizando as estratégias aprendidas durante a formação inicial e continuada do docente associadas a sua atuação como docente levando-o a valer-se dos recursos disponíveis para a efetivação do aprendizado.

Saberes relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades – pressupõem a condição do professor de ser o artífice, junto com seus alunos, de estratégias que favoreçam uma aprendizagem significativa, ou seja, que ancorem nas estruturas culturais, afetivas e cognitivas dos estudantes as novas aprendizagens (CUNHA, 2010, p. 22).

Pode-se dizer que a forma que os conteúdos são apresentados aos alunos é de suma importância para a construção de um ambiente favorável para a efetivação do processo de ensino e de aprendizado.

Saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem – retomam a trajetória percorrida, os objetivos previstos e as estratégias avaliativas que melhor informem sobre a aprendizagem dos estudantes. Exigem um conhecimento técnico e uma sensibilidade pedagógica que permitam ao professor a identificação e a leitura interpretativa do desenvolvimento de seus alunos (CUNHA, 2010, p. 22).

A avaliação da aprendizagem é um fator de muita importância dentro do contexto do ensino e da aprendizagem, uma vez que a partir dos instrumentos, critérios e resultados dessas avaliações se torna possível estabelecer os ajustes necessários para que o ensinar e o aprender aconteçam.

Na perspectiva de Tardif (2012) o saber docente “procura, portanto, situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo. Ela se baseia num certo número de fios condutores” (TARDIF, 2012, p.16).

O primeiro fio condutor é denominado de Saber e Trabalho

É que o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho do professor na escola e na sala de aula. Noutras palavras, embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho. Em suma, o saber está a serviço do trabalho. Isso significa que as relações dos professores com os saberes nunca são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas (TARDIF, 2012, p.16-17).

Na profissão docente o saber, o conhecimento, a expertise estão a serviço do processo de ensino e de aprendizagem e para tanto se faz necessário mobiliza-lo, dentro das peculiaridades de cada contexto, em outras palavras, é necessário buscar em seu repertório a melhor estratégia para atuação na realidade posta.

O segundo fio condutor é denominado de Diversidade do Saber, ou seja, “o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (TARDIF, 2012, p.17-18).

A diversidade do saber engloba uma variada quantidade de informações, conhecimentos e questões relacionadas ao trabalho do professor como sendo necessário uma quantidade de conhecimentos que vão além do ensinar, e do aprender ele engloba questões como ética e discernimento para levar a bom termo seu principal objetivo, qual seja, o ensino e a aprendizagem.

O terceiro fio condutor é a Temporalidade do Saber, “o saber dos professores é plural e também atemporal, uma vez que, como foi dito anteriormente, é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional marcado pela construção do saber profissional” (TARDIF, 2012, p.20).

Com o passar dos anos na docência o professor adquire experiência relacionada a sua atuação profissional e concomitantemente experiência em relação à sua história de vida e essa soma de experiências contribui no enfrentamento das situações desafiadoras do cotidiano escolar.

O quarto fio condutor é a experiência de trabalho enquanto fundamento do saber segundo Tardif (2012, p. 21) “o saber dos professores não provém de uma fonte única, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional, essa própria diversidade levanta o problema da unificação e da recomposição dos saberes no e pelo trabalho.

A experiência em sala de aula para o professor lhe proporciona uma série de novos e diferentes aprendizados, haja vista as muitas situações prevista e as inúmeras situações imprevistas que permeiam o cotidiano escolar em seus diferentes espaços, tempos, lugares e atores.

O quinto fio condutor são os saberes humanos a respeito de seres humanos que “é a ideia de trabalho interativo, ou seja, um trabalho onde o trabalhador se relaciona com o seu objeto de trabalho fundamentalmente através da interação humana” (TARDIF, 2012, p. 22).

A docência e várias outras profissões possuem a particularidade da necessária interação e relacionamento entre seus diferentes atores, entretanto, na docência essa interação com o outro, no caso o aluno, é constante e mais que necessária. Em muitas oportunidade é nesse corpo a corpo que o docente consegue desenvolver o trabalho de ensinar e no mesmo momento observar nos rostos dos alunos algumas emoções como interesse, desinteresse, cansaço, necessidades entre outras.

O sexto e último fio condutor são os saberes e formação de professores “a necessidade de repensar, agora, a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano” (TARDIF, 2012, p. 23).

A formação da licenciatura inicial deve ser necessariamente acompanhada e atualizada constantemente, não somente pelos assuntos diversos a serem oferecidos aos alunos, mas também as formas, estratégias e procedimentos utilizados para esse oferecimento.

Apresentados os fios condutores do saber docente propostos por Tardif é apresentado agora o conceito de saberes docentes segundo Tardif (2012), onde:

Entretanto a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, uma amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2012, p. 36).

Posteriormente, Tardif (2012) apresenta o que para ele consiste cada um desses saberes.

Os saberes de formação profissional “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação). O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação” TARDIF, 2012, p.36).

A formação inicial dos professores é de grande importância para a sua atuação profissional, pois ela oferece as bases de parte do conhecimento científico historicamente produzido sobre os variados temas do currículo escolar além de apresentar amplo repertório de didáticas indispensáveis para a atuação docente no cotidiano das escolas.

Os saberes disciplinares: “além dos saberes produzidos pelas ciências da educação e dos saberes pedagógicos, a prática docente incorpora ainda saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária” (TARDIF, 2012, p.38).

Os saberes disciplinares possibilitam ao docente ter clareza do que é necessário ser ofertado aos alunos, caso contrário cada docente em cada componente curricular selecionaria e

ofereceria o que oferecer a partir de seus critérios e, a considerar a existência de muito conhecimento construído e validado academicamente não seria racional optar, nesse caso, por escolhas individuais.

Saberes Curriculares: “correspondem a discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita (TARDIF, 2012, p.38).

Os saberes curriculares são formados pela junção de informações em que os professores encontram nos planos de ensino, de curso e de aula informações detalhadas sobre o que como e o porquê do oferecimento de cada tema ou assunto para cada etapa específica.

Experienciais: “no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados” (TARDIF, 2012, p.39).

Todo professor ao iniciar sua carreira traz em sua bagagem o aprendizado das instituições e durante sua vida profissional utiliza essa bagagem e, ao mesmo tempo, vai aperfeiçoando-a e tornando válida para sua atuação.

A busca por autores que adensaram investigações referentes aos saberes docentes contribuiu para a compreensão de que tais saberes independente da denominação que recebam estão diretamente relacionados à necessidade de melhorar a atuação docente e consequentemente o processo de ensino e de aprendizagem, todavia também estão diretamente relacionados a seu contexto histórico, social, econômico e cultural entre outros e no atual contexto tanto a questão das relações entre o ensino escolar, o ensino técnico profissionalizante e o cenário pandêmico tem sido determinantes.

Nesse sentido ao investigar os saberes docentes do ensino profissional torna-se pertinente a consideração de Barroso (2019) que, após pesquisar os saberes que balizam a prática docente no ensino técnico afirma:

Ser docente no ensino técnico: um produto da experiência”, que atua como categoria central e tem sua densidade teórica confirmada nos dados através do paradigma composto por cinco categorias analíticas que são integradas pela categoria central: “Fundamentação da técnica”, atuando como condição do fenômeno; “Profissionalidade docente”, atuando como contexto; “Dependência financeira” que atua como fator interveniente; as ações de enfrentamento das condições, contexto e interveniências são caracterizadas pela categoria “Técnica como prática”; que geram consequências denominadas “Especificidades da docência no ensino técnico.(BARROSO, 2019, p.6).

Isto posto, O Quadro 1 sintetiza as principais afirmações de autores consagrados no que se refere aos saberes docentes, no caso Pimenta (1995), Saviani (1996), Cunha (2010), Gauthier *et al* (1998) e Tardif (2012) e deliberadamente acrescenta o resultado e uma investigação que buscou compreender os saberes docentes do ensino técnico, no caso Barroso (2019).

Quadro 1: Síntese das conceituações de saberes docentes.

| Referencial | Saberes em relação | |
|-----------------------|--|---|
| Pimenta, 1995 | Experiência | “Os saberes de sua experiência de alunos que foram diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar” |
| | Conhecimento | “se entendermos que conhecer não se reduz a se informar, que não basta expor-se aos meios de informações para adquiri-las, senão que é preciso operar com as informações de, a partir delas, chegar ao conhecimento” |
| | Saberes pedagógicos | “revela que de certa maneira há um reconhecimento de que para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos” |
| Saviani, 1996 | Saber atitudinal | “abrange atitudes e posturas inerentes ao papel atribuído ao educador, tais como disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos, atenção às suas dificuldades etc.” |
| | Saber crítico-contextual | “o educador saiba compreender o movimento da sociedade identificando suas características básicas e as tendências de sua transformação, de modo a detectar as necessidades presentes e futuras a serem atendidas pelo processo educativo” |
| | Saberes específicos | “os saberes correspondentes às disciplinas em que se recorta o conhecimento socialmente produzido e que integram os currículos escolares – sejam oriundas das ciências da natureza, das ciências humanas, das artes ou de outras modalidades” |
| | Saber pedagógico | “incluem os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais, visando a articular os fundamentos da educação com as orientações que se imprimem ao trabalho educativo” |
| | Saber didático curricular | “os conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educador-educando” |
| Cunha, 2010 | Ao contexto da prática pedagógica | “no caso, da instrução escolar, saber identificar as teias sociais e culturais que definem o espaço em que os processos de ensinar e aprender acontecem e como se dá a inter-relação entre elas” |
| | A dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação | “são os que caracterizam a atividade socioeducativa do professor. Destacam-se a capacidade de trabalho coletivo, de formação entre os pares e as parcerias com outros professores ou com atores educativos locais” |
| | A ambiência da aprendizagem | “neles incluídas as habilidades de incentivo à curiosidade dos alunos, de envolvimento com a proposta de ensino e com as tarefas dela decorrentes” |
| | Ao contexto sócio-histórico dos alunos | “definidos como as habilidades de leitura da condição cultural e social dos estudantes, o estímulo as suas capacidades discursivas e de recomposição de suas memórias educativas, favorecendo uma produção do conhecimento articulada, de uma forma autobiográfica” |
| | Ao planejamento das atividades de ensino | “envolvendo as habilidades de delinear objetivos de aprendizagem, métodos e propostas de desenvolvimento de uma prática pedagógica efetiva. Envolve a capacidade de dimensionar o tempo disponível, relacionando-o com a condição dos alunos e as metas de aprendizagem” |
| | A condução da aula nas suas múltiplas possibilidades | “pressupõem a condição do professor de ser o artífice, junto com seus alunos, de estratégias que favoreçam uma aprendizagem significativa, ou seja, que ancorem nas estruturas culturais, afetivas e cognitivas dos estudantes as novas aprendizagens” |
| | A avaliação da aprendizagem | “retomam a trajetória percorrida, os objetivos previstos e as estratégias avaliativas que melhor informem sobre a aprendizagem dos estudantes. Exigem um conhecimento técnico e uma sensibilidade pedagógica que permitam ao professor a identificação e a leitura interpretativa do desenvolvimento de seus alunos” |
| Tardif, 2012 | Saberes de formação profissional | “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação). O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação” |
| | Saberes disciplinares | “além dos saberes produzidos pelas ciências da educação e dos saberes pedagógicos, a prática docente incorpora ainda saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária” |
| | Saberes curriculares | “correspondem a discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” |
| | Experienciais | “no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados” |
| Gauthier et al (1998) | Saber disciplinar | “se refere aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas, ao conhecimento por eles produzidos a respeito do mundo” |
| | Saber curricular | “também denominado programa de ensino, “a escola seleciona e organiza certos saberes produzidos pelas ciências e os transforma num corpus que será ensino nos programas escolares” |
| | Saber das Ciências da Educação | “todo professor adquiriu, durante a sua formação ou em seu trabalho, determinados conhecimentos profissionais que, embora não o ajudem diretamente a ensinar, informam-no a respeito de várias facetas de seu ofício” |
| | Saber da tradição pedagógica | “é o saber dar aulas que transparece numa espécie de intervalo da consciência. Nessa perspectiva, cada um tem uma representação da escola que o determina antes mesmo de ter feito um curso de formação de professores, na universidade” |
| | Saber experiencial | “aprender através de suas próprias experiências significa viver um momento particular, momento esse diferente de tudo o que se encontra habitualmente registrado como tal em nosso repertório de saberes” |
| | Saber da ação pedagógica | “é o saber experiencial dos professores a partir do momento que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula” |
| Barroso, 2019 | Ser docente no ensino técnico: um produto de experiência. | “Fundamentação da técnica”, atuando como condição do fenômeno; “Profissionalidade docente”, atuando como contexto; “Dependência financeira” que atua como fator interveniente; as ações de enfrentamento das condições, contexto e interveniências são caracterizadas pela categoria “Técnica como prática”; que geram consequências denominadas “Especificidades da docência no ensino técnico”. |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E A PANDEMIA

Este capítulo tem por objetivo apresentar informações básicas referentes ao histórico e sustentação legal da educação profissional no Brasil, a chegada do ensino remoto emergencial a educação profissional e a chegada do ensino remoto emergencial na Etec.

2.1. Breve histórico da educação profissional no Brasil

A área da Educação vem sempre em desenvolvimento, como a construção de uma parede, tijolo a tijolo, conhecimento em conhecimento, experiência em experiência. Tivemos a utilização de aulas remotas emergenciais como forma “obrigatória” na forma de ensino técnico em que os docentes e discentes passaram por um estudo intensivo de aula online, uma adaptação rápida para a forma de ensinar e estudar durante a pandemia.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) em seu artigo 39 “estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica”, contudo, a Lei 11.741 de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008) altera a redação do artigo 39 da Lei de Diretrizes e Bases para “educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”.

A Educação Profissional (EP) possui peculiaridades se comparada a educação escolar, uma vez que possui vínculos com o trabalho e com a prática social, tendo entre suas finalidades a “qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). No caso da educação profissional e tecnológica, essa relação assume relações mais diretas, dado que a utilização de saberes e conhecimentos, a produção de novas tecnologias e a preparação “para o exercício de profissões técnicas” constituem objetivos intrínsecos às formações (BRASIL, 1996). Outra peculiaridade está relacionada ao aprendizado.

O aprendizado do saber-fazer é estruturante da educação profissional. Mais do que exclusivamente na resolução de “itens teóricos”, ou cognitivos, é no exercício do fazer que se concretizam os conhecimentos e a formação obtida. Por isso, ao contrário da dualidade teoria/prática, que replica, em certo grau, o que Bourdieu (2007, p.162) denominou “mentalismo”, isto é, as interpretações sobre o ser social que o tratam como cindido entre “corpo” e “alma”, “espírito” e “matéria”, a educação profissional concretiza uma

simbiose entre o conhecimento do fazer, que é prático e teórico, e sua efetivação no exercício de uma profissão. É fato que ela não deixa de ser submetida aos esquemas classificatórios dualistas entre teoria e prática, interpretação que precisa ser reconfigurada. Contudo, para se apreender efetivamente o campo e suas características, é preciso ter em conta que o saber-fazer e sua efetivação profissional constituem aspectos de sua própria identidade, da qual ocupação e rendimento são dimensões importantes. (SANTOS *et al*, 2020, p.255).

Ainda que possível a apresentação de outras peculiaridades, importante destacar que não é esse o foco central desta pesquisa como também não é o histórico e sustentação legal da educação profissional e tecnológica no Brasil, haja vista diferentes produções que tem esse foco como o “Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil” (BRASIL, 2018a).

2.2. A educação profissional e a chegada do Ensino Remoto Emergencial (ERE)

De acordo com a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996):

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), define que o estado deva garantir a pré-escola, o ensino fundamental e o ensino médio, todos eles com acesso público e obrigatório dos quatro (4) aos dezessete (17) anos com padrões mínimos de qualidade e são organizados pela União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, caracterizando o ensino presencial como conhecemos.

Já o Ensino Remoto Emergencial (ERE) possui como característica principal as atividades mediadas pelas tecnologias digitais e suas diferentes interfaces, mas que são orientadas pelos princípios da educação presencial. Para Santos (2022, p.67),

Todo currículo vem sendo praticado remotamente com mediações audiovisuais das modernas plataformas de webconferência. Muitas delas equipadas com interfaces que permitem projetar conteúdos, anotar digitalmente nos materiais, dialogar com *chats* acoplados numa mesma plataforma (SANTOS, 2022, p.67).

Quando iniciou o ERE o conteúdo dos componentes e disciplinas foram ministrados através de plataformas online, até então desenvolvidas e utilizadas por instituições que possuem

cursos no modo ensino a distância que em sua maioria utiliza material gravado e disponibilizado em plataformas específicas, já a Plataforma utilizada pelo Centro Paula Souza (CPS) possibilitou a interação síncrona e a possibilidade assíncrona dessa interação.

Segundo a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 1, de 5 de Janeiro de 2021 (BRASIL, 2021, p.1), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, o artigo 2º reza:

A Educação Profissional e Tecnológica é modalidade educacional que perpassa todos os níveis da educação nacional, integrada às demais modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, organizada por eixos tecnológicos, em consonância com a estrutura sócio-ocupacional do trabalho e as exigências da formação profissional nos diferentes níveis de desenvolvimento, observadas as leis e normas vigentes.

Esta modalidade de Educação Profissional está ligada a formação de mão de obra qualificada, na formação do técnico para o mercado de trabalho. Uma forma encontrada para suprir as necessidades do mercado de trabalho.

2.3. A chegada do Ensino Remoto Emergencial na Etec.

A partir do momento em que foi estabelecida o retorno das aulas através do Ensino Remoto Emergencial (ERE) o CPS para podermos dar prosseguimento das atividades escolares, composta pelos grupos de trabalho responsáveis pela Educação a Distância (GEEaD), Formulação e Análises Curriculares (GFAC), Supervisão Educacional e sua área de Gestão Pedagógica (GSE/Geped), Unidade do Ensino Médio e Técnico e Pós-graduação (CETEC), Conselho Estadual de Educação (CEE), Conselho Nacional de Educação (CNE), Gestão de Legislação e Informação (Geslinf) e Gestão de Vida Escolar (GEVE) orientaram as Etecs e seus docentes como dar continuidade nesta nova fase (CINTRA, PORELLI e CAROLO, 2021, p.277).

De acordo com o Plano Plurianual de Gestão (2020),

Com o advento da pandemia da Covid-19, a Comunidade Escolar (Docentes, Auxiliares Docentes, Discentes e Servidores), alinhada ao Decreto nº 64.881, de 22 de março de 2020, que dispôs sobre a medida de quarentena para o estado de São Paulo; Deliberação CEE 177/2020, de 19 de março de 2020 - que fixou normas quanto à reorganização dos calendários escolares, devido ao surto global do Coronavírus, para o Sistema de Ensino do Estado de São Paulo; Parecer CNE-05/2020, homologado em 29 de maio de 2020 – que

cuidou da reorganização do Calendário Escolar; bem como às legislações e orientações do Centro Paula Souza (Memorando Circular 08/2020 – GSE/Geped, de 18/03/2020, que instituiu o uso da plataforma MS TEAMS e deu orientações quanto ao uso do Plano de Orientação para aprendizagem a Distância – POAD, Registro de frequência e acompanhamento pedagógico quanto ao rendimento escolar; Portaria Cetec 1.881, de 22-04-2020; Memorando Circular nº 016/2020 – GSE/ Geped, de 08/05/2020, que orientou quanto à reorganização do Calendário Escolar 2020; Memorando Circular nº 017/2020 – GSE/ Geped/ Geve/ Geslinf, de 15/05/2020 – que orientou quanto a retirada e entrega de material pedagógico aos alunos; Memorando Circular nº 023/2020 – CETEC /GSE/ Geped, 02/07/2020 – que dispôs sobre orientações para o 2.º Semestre letivo – 2020 e Memorando Circular nº 025/2020 – CETEC /GSE/ Geped/Geve, de 14/07/2020 – que orientou quanto às turmas concluintes do 1º semestre de 2020 e anexo das indicações de Cursos), precisou adaptar-se às mudanças trazidas pelo ensino remoto, e tem buscado alternativas criativas para manter a qualidade do ensino e o interesse dos alunos no aprendizado (ETECDANS, 2020, p.90).

Foi constatado que os estudantes estavam tendo dificuldades ou impossibilidades para acessar a Plataforma *Microsoft Teams*² por não terem acesso a computador ou Internet Banda Larga na sua residência, o CPS contratou o serviço de Internet móvel para estes alunos (Chip). Mesmo assim, alguns estudantes não conseguiram ter acesso à Plataforma então os grupos de trabalho GSE, Geped e GSE/Geped/GEVE, orientaram para que fossem “arquivadas todas as atividades propostas na plataforma, a fim de que possam ser consultadas de modo assíncrono. Assim, além das aulas síncronas, também estão sendo oferecidas aulas assíncronas nas salas de cada componente curricular” (CINTRA, PORELLI e CAROLO, 2021, p.278). Ainda, segundo esses autores, professores e alunos enfrentaram desafios até então impensáveis

Desse modo, para os professores, os desafios estão postos sobretudo na necessidade de reformulação das aulas e na utilização de recursos tecnológicos que não lhes eram familiares. Para os alunos, além da adaptação a um novo modelo de ensino, existem obstáculos em virtude da falta de estrutura nos locais onde residem; faltam espaços adequados e recursos tecnológicos e até mesmo horários para acompanhar as aulas, tendo em vista que os estudantes passam a ajudar na rotina do lar, o que obviamente não acontece quando o mesmo se desloca até a unidade escolar. (CINTRA, PORELLI e CAROLO, 2021, p. 279).

² O Microsoft Teams é definido pela própria Microsoft como um espaço de trabalho baseado em um chat que integra todas as pessoas, conteúdos e ferramentas que sua empresa precisa para melhorar o seu engajamento e ser mais eficaz. (SOFTLINE, 2023).

Depois de contextualizada as orientações do CPS com relação ao ERE, o desfecho no que se refere ao fechamento de conceitos dos alunos para aprovação, ou não, em cada componente curricular a orientação foi a de que

Em relação aos estudantes que não conseguiram acompanhar as aulas neste período e, conseqüentemente, não entregaram as atividades, a orientação do GSE, Geped e GEVE20, foi para que não fossem atribuídas menções insatisfatórias²¹. Prevendo, assim, que, quando possível, estes estudantes possam realizar as atividades e, então, possam ser avaliados de maneira global. Isto é, que sejam averiguados se os mesmos desenvolveram as competências necessárias para o cumprimento da série ou módulo, e não apenas avaliados em um único componente curricular, ou pelo desempenho em um único bimestre. (CINTRA, PORELLI e CAROLO, 2021, p. 279).

Como possível observar, o ensino profissional possui uma história permeada com o desenvolvimento econômico e político do país e o Centro Paula Souza (CPS) faz parte deste processo e possui sua parte de responsabilidade com o desenvolvimento profissional e tecnológico. Com a pandemia e o Ensino Remoto Emergencial (ERE) nota-se que o mundo se mobilizou para poder suprir as necessidades da sua população e para a área da educação profissional não foi diferente. Apoiadas em diversos Decretos, Resoluções, Memorandos e Orientações vimos que as instituições se movimentaram para a o ensino de modo geral, inclusive o profissional não parasse. Neste período, repleto de informações, mudanças e adaptações estão os professores praticando sua profissão de ser professor, educador e formador de opiniões.

CAPÍTULO 3: O CAMPO EMPÍRICO E A COLETA DE DADOS.

Este capítulo apresenta informações referentes ao campo empírico investigado e ao itinerário para a obtenção das respostas por meio do questionário oferecido aos docentes do Curso de Técnico em Alimentos do campo empírico investigado.

3.1. O campo empírico

O Centro Paula Souza é uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico (SED); está presente em trezentos e sessenta e três (363) municípios, e administra duzentos e vinte e quatro (224) Escolas Técnicas e setenta e seis (76) Faculdades de Tecnologia (Fatecs), com mais de 316 mil alunos em cursos técnicos de nível médio e superior tecnológicos (CPS, 2023).

As Etecs possuem mais de 226 mil estudantes matriculados entre os Ensinos Médio, Ensino Médio Integrado ao Técnico e no Ensino Técnico, incluindo habilitações nas modalidades presencial, semipresencial, online e especialização técnica oferecendo duzentos e dezesseis (216) cursos, voltados a todos os setores produtivos públicos e privados. Além da graduação, o Centro Paula Souza oferece cursos de pós-graduação, atualização tecnológica e extensão (CPS, 2023).

O campo empírico de pesquisa foi a Etec que possui mais de trinta (30) anos de tradição no ensino médio e técnico gratuito de qualidade, possui em torno de 1.173 alunos, distribuídos nos três períodos, sendo integral o ensino médio integrado ao técnico nos curso de Química, Administração, Informática, Desenvolvimento de Sistemas e Alimentos e no período noturno os cursos modulares com os cursos de Administração, Secretariado, Marketing, Comércio, Recursos Humanos, Informática para Internet, Química, Meio Ambiente, Agroindústria e Alimentos. Todos com a duração de três semestres. Durante o período da manhã temos também o Técnico em Enfermagem com duração de quatro semestres. Temos uma média de noventa professores entre base comum e técnico de acordo com o Plano Plurianual de Gestão (PPG) (ETECDANS, 2020).

Os cursos técnicos modulares, com duração de três semestres, possuem alunos distribuídos em várias cidades da região de Taquaritinga onde a Etec fica localizada. O perfil de alunos dos cursos técnicos modulares abrange desde estudantes do 2º ano do ensino médio, adultos que já estão no mercado de trabalho e buscam uma qualificação técnica, outros que já fizeram o curso superior mas estão com dificuldade de entrar no mercado de trabalho então

buscam no ensino técnico um oportunidade, pessoas que estão a mais de dez, quinze anos sem estudar e observam uma oportunidade de aprendizado e uma forma de ganho monetário como empreendedores e pessoas afastadas pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS). Podemos dizer então os alunos são das mais variadas idades, escolaridades, necessidades e intenções. De acordo com o Plano Plurianual de Gestão a instituição “tem como objetivo a formação de qualidade baseada na construção de competências técnicas e socioemocionais necessárias para o desenvolvimento das habilidades pertinentes à formação ética e à inserção no mercado de trabalho” (ETECDANS, 2020).

Quando a pandemia se iniciou começamos a utilização de uma Plataforma para o ensino remoto, tivemos alguns obstáculos para conseguir reunir esses alunos para ouvir ou assistir as aulas remotamente, dentre eles aparelhos celulares, computadores, notebooks, internet (fixa ou plano de dados celulares). Também tiveram que enfrentar e se adaptar as novas formas de trabalho, como com o fechamento de alguns setores, outros eram de necessidade então permaneceram abertos e as pessoas que deviam trabalhar enfrentar o medo diário de ser contaminado pelo COVID-19 e os falecimentos de amigos e familiares que ocorriam quase que diariamente.

3.2. A coleta de dados

Foi apresentado à direção da Etec e ao Centro Paula Souza o projeto de pesquisa que seria desenvolvido durante o mestrado profissional em Educação. Foram algumas etapas vencidas, tanto dentro da escola a ser pesquisada como na instituição de ensino para o projeto poder ser desenvolvido. Passou-se pelo Comitê de Ética Institucional, atendeu as solicitações da Plataforma Brasil³ e obteve o parecer “aprovado” nº 5.268.983 do Comitê de Ética em pesquisa da UNIARA.

Com relação ao campo empírico, utilizei para este estudo, uma escola técnica do interior do estado, que recebe alunos de várias cidades circunvizinhas e é formada pelo corpo docente com mais de noventa (90) professores da área técnica e do núcleo comum, quatro (4) auxiliares docentes, vinte e cinco (25) profissionais entre secretaria acadêmica e de serviços, seis (6)

³A Plataforma Brasil é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/CONEP. Ela permite que as pesquisas sejam acompanhadas em seus diferentes estágios, desde sua submissão até a aprovação final pelo CEP e pela CONEP, quando necessário, possibilitando, inclusive, o acompanhamento da fase de campo, o envio de relatórios parciais e dos relatórios finais das pesquisas (quando concluídas). (BRASIL, 2022).

profissionais da área de gestão e atende em torno de 1.173 discentes nas mais diversas áreas, entre elas os eixos tecnológicos: Gestão e Negócios, Comunicação e Informação, Produção Industrial, Produção Alimentícia e Ambiente e Saúde de acordo com o Plano Plurianual de Gestão (ETECDANS, 2020) .

No que se refere ao instrumento de coleta de dados optou-se pela utilização de um questionário online:

Os questionários são instrumentos de coleta de dados constituídos por uma série sistematicamente estipulada de questões que, por sua vez, devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Sendo assim, as perguntas presentes neles são, na maioria das vezes, fechadas e predispostas a tabulações e tratamentos estatísticos. Por conta de sua praticidade, os questionários são adequados à feitura de pesquisas com grandes populações e/ou amostras (FONTANA, 2018, p.74).

No que se refere ao tipo de questões a serem oferecidas e, em especial pelo tipo de retorno por meio das respostas optou-se por questões fechadas.

As questões fechadas oferecem categorias diferenciadas e pré-definidas; são aquelas em que o informante escolhe sua resposta entre outras opções já estabelecidas. Este tipo de pergunta, embora restrinja a liberdade das respostas, facilita o trabalho do pesquisador e também a tabulação dos dados. Fontana (2018, p.75)

As respostas intrínsecas às questões fechadas podem ser divididas em alternativas: 1) de múltipla escolha; 2) de escala; 3) e mista. Nesse sentido, as alternativas de múltipla escolha, apresentam possíveis respostas, abrangendo várias facetas do mesmo assunto, em relação às quais o entrevistado deve realizar uma escolha. A técnica da escolha múltipla é de fácil tabulação e proporciona uma exploração em profundidade, segundo alguns pesquisadores quase tão boa quanto a de perguntas abertas (FONTANA, 2018, p.75).

Os docentes foram convidados pessoalmente a participar deste estudo e pesquisa, indicaram o e-mail que o questionário foi enviado por fazerem parte do Eixo Tecnológico de Produção Alimentícia e neste caso não ocorreram critérios de exclusão.

Este questionário foi enviado por e-mail (indicado pelos participantes) aos participantes através do *Google Meet*, depois de assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O questionário foi enviado e a sua devolução foi utilizando o mesmo meio de comunicação, com tempo estimado de resposta de dez (10) minutos e os participantes não foram identificados na devolução dos mesmos, como também as informações foram armazenadas em computador pessoal da pesquisadora sem a utilização de armazenamento na nuvem como

computadores da instituição escolar para minimizar os riscos e constrangimento. Como o questionário foi respondido online, os participantes poderão responder tanto na Etec quanto em suas residências, aonde mais lhe convier.

O questionário foi enviado e respondido por e-mail, sem a identificação do docente e suas respostas ficaram sob sigilo de identificação. As perguntas são de caráter informativo, mas existem alguns riscos por parte dos entrevistados que podem ser constrangimento sobre o assunto ou as perguntas do questionário, por mais que sejam perguntas fechadas, ou seja, SIM, NÃO ou não quero responder.

Para minimizar os riscos, os candidatos irão informaram em qual e-mail irão receber o questionário, receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), onde encontrarão informações sobre o pesquisador, como contato, para poder tirar qualquer dúvida e informar de desistência de participação da pesquisa em questão.

Depois de terminada a coleta dos dados, eles serão armazenados em dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro em plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem".

Com relação às informações coletadas elas serão regidas pela Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) (BRASIL, 2018b) garantindo seu sigilo e anonimato. As informações serão utilizadas apenas para avaliar as diferenças entre o ensino presencial e o ensino remoto.

Isto posto, após a autorização da Comitê de Ética e Pesquisa (CEP), iniciei o contato com os docentes da área de produção alimentícia para dar continuidade na pesquisa.

Neste primeiro contato foi orientado o porquê da pesquisa e entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os participantes, leitura, coleta das informações, assinatura e o e-mail para poder enviar a pesquisa. Todos atenderam prontamente e responderam ao questionário.

CAPÍTULO 4: ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

O objetivo principal desse capítulo é o de apresentar os resultados obtidos por meio do instrumento de coleta oferecido ao grupo de respondentes. O capítulo está organizado de modo a apresentar o item (ou agrupamento de itens), sua descrição, o conjunto de respostas obtido seguido de algumas análises que tomam por referência Pimenta (1995), Saviani (1996), Gauthier *et al* (1998), Cunha (2010) e, de modo especial Tardif (2012).

Os itens 1, 2, 3 e 4 foram elaborados com o objetivo de categorizar os respondentes no que se refere a idade, nível acadêmico, tempo de docência e tempo de serviço na unidade escolar pesquisada. O termo categorizar é utilizado aqui no sentido proporcionar algumas inferências quanto ao grupo de respondentes. O Quadro 2 apresenta a descrição dos itens e as respostas obtidas.

Quadro 2: Categorização dos respondentes

| Item | Descrição | Respostas |
|------|---|--|
| 1 | Qual sua idade? | 2 com 60 anos ou mais; 1 entre 50 e 59 anos; 1 entre 40 e 49 anos e 1 entre 30 e 39 anos |
| 2 | Qual seu nível acadêmico? | 2 com Doutorado; 2 com Mestrado e 1 com Graduação |
| 3 | Qual seu tempo de docência? | 3 entre 21 e 30 anos; 2 entre 11 e 20 anos |
| 4 | Qual seu tempo de serviço nesta Unidade Escola? | 3 com mais de 21 anos e 2 entre 11 e 15 anos |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Tendo por base as informações do Quadro 2 é possível identificar no que se refere à idade, o grupo é composto por respondentes com no mínimo trinta (30) anos; no que se refere ao nível acadêmico quatro (4) respondentes com pós-graduação de longa duração; quanto ao tempo de docência onze (11) anos é o menor tempo e quanto ao tempo de serviço no campo empírico investigado os respondentes com menor tempo afirmam possuir, no mínimo onze (11) anos. A vista do exposto, em especial nos itens 2, 3 e 4, é possível inferir que o grupo de respondentes possui expertise acadêmica, profissional e do campo investigado para o oferecimento de respostas embasadas para os demais itens do questionário.

O item 5 apresentava o seguinte texto: “Já teve a oportunidade de trabalhar com o ensino remoto ou à distância antes da pandemia?”, seguido de duas opções de resposta: sim ou não.

As respostas oferecidas destacam que quatro (4) dos cinco (5) respondentes afirmaram que não haviam tido contato com metodologias de ensino remotas antes da pandemia. Se tal

constatação não possibilita afirmações ou inferências permite ao menos a elaboração de indagações como: se grupo com expertise acadêmica, profissional e do campo investigado para atuação profissional em uma escola técnica afirma que não haviam tido contato com metodologias de ensino remoto antes da pandemia, qual uso faziam das tecnologias disponíveis até então? É possível que fizessem uso rotineiro e que não se atentassem a esse fato? Seriam as metodologias de ensino remotas uma lacuna de aprendizagem na formação continuada em serviço oferecida pela Etec a seus docentes? Independente dessas e outras indagações é importante destacar que os docentes “no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados” (TARDIF, 2012, p.39), isto é, na dinâmica da atuação os docentes, mesmo sem contato anterior com as metodologias de ensino remoto, desenvolveram saberes – descritos por Tardif (2012, p.39) como experienciais - que lhes permitiram seguir com as aulas e finalizar o curso.

O item 6 apresentava o seguinte texto “na sua percepção, a pandemia teve impactos na sua saúde física? Se sim, exemplifique”. O item 7 apresentava o seguinte texto “na sua percepção, a pandemia teve impactos na sua saúde mental? Se sim, exemplifique” e o item 8 apresentava o seguinte texto “Você acredita que seus gastos com equipamentos, internet e mobiliário de trabalho na sua residência teve impacto durante a pandemia? Se sim, exemplifique”. O conjunto de respostas obtido a partir destes três (3) itens é apresentado no Quadro 3.

Quadro 3 - Impactos na Saúde Física, Mental e Gastos dos Docentes

| Respondente | Saúde Física | Saúde Mental | Gastos |
|--------------------|--|---------------------------------------|---|
| 1 | Não | Não | Não |
| 2 | Sim, visão e coluna. | Não | Sim, gastos com energia elétrica. |
| 3 | Não | Não | Sim. Aquisição de mesa, cadeira, microfone, plano de internet |
| 4 | Desânimo, cansaço e outros males! | Não | Não! |
| 5 | Sim, apresentei diabetes e colesterol altos que não tinha anteriormente. | Sim, aumento da ansiedade e estresse. | Sim, tive que adaptar todo o ambiente para a função remota. |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

De acordo com o Quadro 3, observa-se que em relação a gastos as respostas apresentam um equilíbrio quantitativo sugerindo que os dois (2) respondentes afirmam não aumentarem seus gastos durante a pandemia possuíam equipamentos suficientes que lhes permitiam o desenvolvimento de aulas remotas. No que se refere à saúde física, do grupo, três (3) dos cinco (5) respondentes afirmaram sofrer algum impacto em sua saúde física e, no que se refere a sua saúde mental e, no que se refere a sua saúde mental apenas um (1) dos cinco (5) respondentes afirma ter sofrido impactos, porém como instrumento de coleta não previa a captação dessa informação é possível que o aumento da permanência em frente ao computador e/ou notebook que foi a ferramenta de trabalho utilizada neste período tenha contribuído para isso, uma vez que “o isolamento social é incômodo, e exige paciência de toda pessoa que se encontra nessa situação de contenção humana no perímetro domiciliar. São usuais situações de ansiedade, estresse, angústia” (BITTENCOURT, 2020, p. 171).

O item 9 apresentava o seguinte texto “Durante a pandemia você procurou alguma formação continuada sobre o ensino remoto? Se sim, exemplifique”. O Quadro 4 apresenta o conjunto de respostas obtido.

Quadro 4 - Formação continuada sobre o ensino remoto

| Respondente | Respostas |
|--------------------|----------------------------------|
| 1 | Não |
| 2 | Não |
| 3 | Sim. Oferecidos pela instituição |
| 4 | Não! |
| 5 | Não. |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

O Quadro 4 destaca que um (1) dos cinco (5) respondentes procurou alguma formação continuada sobre o ensino remoto e acrescenta que foi oferecida pela instituição de ensino, entretanto, é importante destacar que

As Etecs já possuíam sistemas acadêmicos com registros de todos os alunos, o qual possibilitou a realização de chamadas de aulas e conteúdos ministrados. Esta estrutura permitiu que houvesse uma transferência de informações de componentes curriculares de professores e alunos para o Microsoft Teams. Durante o período de antecipação do recesso escolar, foi oferecido aos docentes um treinamento autoinstrucional sobre mediação de atividades à distância e sobre a plataforma Microsoft Teams. Este treinamento aconteceu por meio da plataforma de aprendizagem da instituição, a adesão dos professores foi voluntária e os tutoriais para navegação na plataforma foram

mantidos para consultas posteriores. (CINTRA, PORELLI e CAROLO, 2021, p.277).

Nesse sentido, ainda que apenas um (1) dos cinco (5) respondentes afirme ter buscado alguma formação continuada a Etec fazendo uso dos recursos que dispunha ofereceu a seus docentes formação continuada num cenário descrito como saber crítico contextual, isto é “os saberes correspondentes às disciplinas em que se recorta o conhecimento socialmente produzido e que integram os currículos escolares – sejam oriundas das ciências da natureza, das ciências humanas, das artes ou de outras modalidades” (SAVIANI, 1996, p. 149).

O item 10 apresentava o seguinte texto “Durante a pandemia você utilizou alguma metodologia de ensino já utilizada anteriormente? Se sim, exemplifique”. O Quadro 5 apresenta o conjunto de respostas obtido.

Quadro 5 - Utilização de metodologias de ensino já utilizadas no ensino presencial

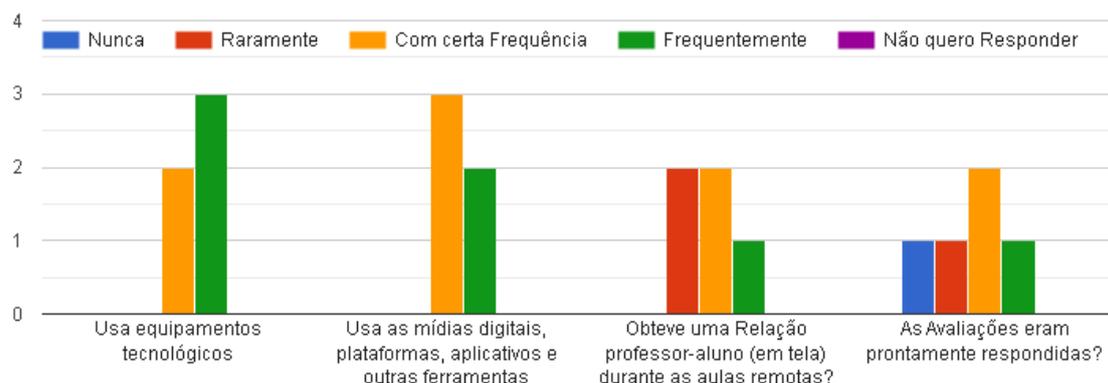
| Respondente | Respostas |
|--------------------|---|
| 1 | Não |
| 2 | Sim, apresentação de vídeos, slides e filmes técnicos |
| 3 | Sim. ABP |
| 4 | Não! |
| 5 | Aula expositiva dialogada |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

O Quadro 5 destaca que três (3) dos cinco (5) respondentes afirmaram ter durante a pandemia utilizado alguma metodologia de ensino já utilizada anteriormente o que não representa problema algum e, ao considerarmos os saberes pedagógicos “de certa maneira há um reconhecimento de que para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos” (PIMENTA, 1995, p.24), o reelaborar a utilização de recursos disponíveis pode ser considerado a aquisição ou reconstrução de um saber docente. Com base no exposto os dois (2) respondentes que afirmaram não ter durante a pandemia utilizado alguma metodologia de ensino já utilizada anteriormente apontam para duas possibilidades: construíram muitos novos saberes docentes ou se mantiveram presos a estratégias eficientes para o ensino presencial, porém não tão eficientes para o ensino remoto.

O item 11 apresentava o seguinte texto “Assinale a alternativa melhor define sua ação durante a pandemia quanto a (ao)” e apresentava as seguintes opções: “nunca”, “raramente”, “com certa frequência” e “não quero responder”. A Figura 1 apresenta o conjunto de respostas obtido.

Figura 1: Percepções docentes quanto a/ao



Fonte: Elaborada pela autora, 2022.

A utilização da Figura 1 como recurso para melhor visualização do quadro geral é válida, uma vez que aponta que os dois (2) itens relacionados ao uso de tecnologias – no caso, “usa equipamentos tecnológicos” e “usa as mídias digitais, plataformas, aplicativos e outras ferramentas” – concentram as respostas nas opções “com certa frequência” e “frequentemente”, ao passo que o item relacionado a obtenção de relação professor-aluno durante as aulas apresenta dois (2) respondentes com a opção “raramente” e o item relacionado ao retorno das avaliações um (1) respondente afirma que nunca ocorreu tal retorno e outro respondente afirma que raramente acontece.

A considerar que “no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados” (TARDIF, 2012, p.39) é possível inferir que para os itens relacionados ao uso de tecnologias os docentes desenvolveram saberes experienciais, entretanto, para os itens direcionadas à relação professor e aluno ou relacionado ao retorno das avaliações a mesma inferência não é válida, uma vez que o *feedback* dos alunos foi mínimo.

O item 12 apresentava o seguinte texto “Para concluir este estudo acadêmico, você poderia nos dizer quais foram os saberes docentes que você construiu durante esse período?”. O Quadro 6 apresenta o conjunto de respostas obtido.

Quadro 6 - Saberes Docentes construídos na Pandemia

| Respondentes | Respostas |
|---------------------|---|
| 1 | Todos |
| 2 | Foram muitas experiências com as aulas online e aprendizados, com apresentações de palestras, <i>lives</i> e materiais teóricos diversos trazendo muitas informações. |
| 3 | * |
| 4 | Concisão, agir mais como aluno para procurar entender as orientações e adaptar-se a trabalhar sozinho (como aluno) procurando entender as orientações que o Professor passou. Neste caso, os saberes docentes foram entender-se como aluno sem a presença física do Professor e colegas: aprender sozinho, com foco no seu esforço!!! |
| 5 | Desenvolvimento de aulas remotas através do <i>Microsoft Teams</i> bem como atividades avaliativas. |

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Dos cinco (5) participantes apenas um (1), no caso o respondente 3 absteve-se de responder. A resposta “todos” oferecida pelo respondente 1 é muito abrangente e permite inferir que para esse respondente houve construção de saberes docentes, porém não os especificou.

A resposta “foram muitas experiências com as aulas online e aprendizados, com apresentações de palestras, *lives* e materiais teóricos diversos, trazendo muitas informações” sugere que os saberes docentes construídos por esses respondentes estariam relacionados aos saberes disciplinares que, no caso “além dos saberes produzidos pelas ciências da educação e dos saberes pedagógicos, a prática docente incorpora ainda saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária” (TARDIF, 2012, p.38) e aos saberes experienciais, uma vez que “no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados” (TARDIF, 2012, p.39), uma vez que associou os saberes oriundos de sua formação inicial ou continuada com a expertise adquirida no cotidiano das aulas, ou seja, para esse respondente é possível inferir que houve aquisição de novos saberes docentes durante o período pandêmico.

A resposta “concisão, agir mais como aluno para procurar entender as orientações e adaptar-se a trabalhar sozinho (como aluno) procurando entender as orientações que o Professor passou. Neste caso, os saberes docentes foram entender-se como aluno sem a presença física do Professor e colegas: aprender sozinho, com foco no seu esforço!!!”, sugere que pela expertise, relacionado ao tempo de docência, os respondentes possuem saberes de experiências,

no caso “os saberes de sua experiência de alunos que foram diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar” (PIMENTA, 1995, p.20), os saberes experienciais, no caso “no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados” (TARDIF, 2012, p.39) e os saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino “envolvendo as habilidades de delinear objetivos de aprendizagem, métodos e propostas de desenvolvimento de uma prática pedagógica efetiva. Envolve a capacidade de dimensionar o tempo disponível, relacionando-o com a condição dos alunos e as metas de aprendizagem (CUNHA, 2010, p. 21). A mobilização de diferentes “saberes docentes” tem se mostrado recorrente nas respostas oferecidas.

No caso da resposta “desenvolvimento de aulas remotas através do Microsoft Teams bem como atividades avaliativas” sugere ter relação com os saberes experienciais, no caso “no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados” (TARDIF, 2012, p.39), em especial, no que se refere ao ensino remoto emergencial, onde os docentes adaptaram suas metodologias do ensino presencial e aplicaram os conhecimentos desenvolvidos durante a pandemia.

É possível afirmar que os docentes desenvolveram habilidades e experiências adicionais no ensino remoto agregando ao seu aprendizado metodologias e outras formas de ensino para poderem alcançar seu objetivo que era o aprendizado do alunado neste período de isolamento social e diversos outros obstáculos enfrentados por todos. É possível afirmar também que a associação de diferentes denominações de saberes docentes ao seu saber experiencial foi uma constância nas respostas e que a oferta de uma formação continuada em serviço (APÊNDICES B e C) contribuirá como adensamento teórico dos docentes em serviço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo investigar, os saberes docentes utilizados pelos professores do ensino profissional durante o período de pandemia. Pude observar durante minha trajetória do mestrado, o quanto de conhecimento adquiri com as disciplinas e conteúdos apresentados, mapeamento bibliográfico e deste estudo que pude sanar algumas dúvidas como docente e me instigou em outras, como algumas lacunas sobre o saber docente profissional, elencado por Tardif, que mesmo, no meu caso com doze (12) anos de docência no curso técnico profissionalizante sentia falta de algumas metodologias, vamos dizer, ou ensinamentos relacionados a área pedagógica para o desenvolver das aulas. Lacunas essas que eu utilizava “da minha maneira”, mas que agora fazem mais sentido para mim.

O rigor científico quer nas leituras, quer na elaboração do mapeamento bibliográfico, quer na elaboração e oferecimento do instrumento de coleta, bem como na análise dos dados obtidos e sua aproximação a referenciais de análise, apoio teórico ou ainda produções acadêmicas relacionadas ao tema evidenciaram a necessidade de aproximação entre a teoria produzida nas Instituições acadêmicas e a prática do cotidiano das unidades escolares e, de modo especial para essa pesquisa a também necessária aproximação entre os saberes docentes academicamente construídos e os saberes do local de atuação dos profissionais de formação técnica.

A partir dos dados coletados se tornaram possíveis algumas inferências, dentre elas as dificuldades encontradas pelos professores com relação a saúde física, mental e gastos financeiros para a obtenção de equipamentos pessoais necessários a essa nova realidade, entretanto, em produções acadêmicas selecionadas no mapeamento bibliográfico realizado situações como essas são identificadas como sentimento de angústia e citadas como não exclusivas aos docentes.

Foi possível observar ainda que ao serem indagados sobre “os saberes docentes necessários para a docência”, evidenciaram, talvez em função de sua formação inicial, que os saberes por eles adquiridos em sua área de atuação fora da docência se sobressaem se comparados aos saberes necessários para a atuação docente no cotidiano de uma Etec sugerindo assim a existência de uma lacuna em sua formação inicial passível de correções com momentos de formação continuada em serviço que contemplem as adequações necessárias para sua atuação no âmbito escolar.

Outra informação importante obtida por meio desta pesquisa se refere ao fato de que parte dos respondentes afirma ter adquirido ou mobilizado um novo saber docente durante o

período da pandemia, contudo a partir das respostas obtidas e o cotejamento das mesmas com o apoio teórico e referenciais de análise utilizados é possível afirmar que os novos saberes docentes citados enquadram-se em algum dos saberes docentes apresentados por Pimenta (1995), Saviani (1996), Gauthier *et al* (1998), Cunha (2010) e, de modo especial por Tardif (2012) sugerindo assim a necessidade de oferecer a esses docentes a apresentação dos fundamentos teóricos de Pimenta (1995), Saviani (1996), Gauthier *et al* (1998), Cunha (2010) e Tardif (2012) não com o objetivo de que após essa apresentação estejam aptos a classificar suas ações de acordo com os referenciais citados, mas sim com o objetivo de aproximar o fundamental e reconhecido saber experiencial desses docentes ao fundamental e reconhecido saber teórico acadêmico dos referenciais de análise aqui utilizados e dessa forma contribuir para um processo de ensino e de aprendizagem eficiente, mas sobretudo contribuir com a necessária aproximação entre teoria e prática.

As respostas obtidas ao serem indagados sobre quais foram os saberes docentes que construíram durante o período pandêmico sintetizam e corroboram tal afirmação e, nesse sentido e em atendimento a uma das finalidades de um Mestrado Profissional será oferecido ao campo empírico investigado uma proposta de formação continuada em serviço (APÊNDICES B e C) que visa contribuir como adensamento teórico desses docentes e contribuir para a aproximação do campo acadêmico ao campo empírico investigado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. M. N. **Formação Docente: um estudo sobre a percepção dos docentes da área técnica no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Amapá – Campus Santana sobre a formação pedagógica.** 2016. 80 p. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3944640. Acesso em: 21 maio 2021.

BARROSO, D. **Saberes docentes fundamentos da prática do ensino técnico.** 2019. 310 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus. 2019. Disponível em: <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/331>. Acesso em: 18 mar. 2023.

BITTERN COURT, R. N. Pandemia, isolamento social e colapso global. **Revista Espaço Acadêmico.** v. 19. n.221. p. 168-178. mar./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/52827/751375149744>. Acesso em: 02 abr. 2023.

BOURDIEU, P. **Meditações pascalinas.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. Disponível em: <<https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/06/BOURDIEU-Pierre.-Medita%C3%A7%C3%B5es-pascalianas.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2023.

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, p. 1-289, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 01 abr. 2023.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. **Diário Oficial da União: Seção IV-A**, Brasília, DF, p. 1-76, 16 jul. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111741.htm. Acesso em: 01 abr. 2023.

:

BRASIL. Ministério da Educação. 2018a. **Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/68731-historico-da-educacao-profissional-e-tecnologica-no-brasil>. Acesso em: 18 nov. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018b. **Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD).** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2018/lei/113709.htm. Acesso em: 17 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional da Educação. Resolução nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF p. 1-190, 06 jan. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 26 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma Brasil**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/ebserh/pt-br/hospitais-universitarios/regiao-nordeste/ch-ufc/ensino-e-pesquisa/comites-de-etica-em-pesquisa/comite-de-etica-em-pesquisa-do-huwc/plataforma-brasil>. Acesso em: 13 maio 2022.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Catálogo de Teses e Dissertações**. Brasília, DF: 2022. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 26 mar. 2022.

CPS – Centro Paula Souza. **Institucional**. 2023. Disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/sobre-o-centro-paula-souza/>. Acesso em: 12 abr. 2023.

CINTRA, S. B.; PORELLI, A. B. G.; CAROLO, A. L. Centro Paula Souza em tempos de pandemia: relato de experiência. *In: ANJOS, C.I dos; MONTINO, M. A., NUNES, C. P. Educação em Tempos de Pandemia e outros cenários de crise*. Palmas: Humanidades & Inovação, 2021. p. 251-261. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4228/3612>. Acesso em: 21 mar. 2023.

CHARCZUK, S. B. Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/109145>. Acesso em: 16 ago. 2021.

COSTA, M. A.; COUTINHO, E. H. L.. Entre o saber e o fazer docente na educação profissional técnica de nível médio. **Educação**. UNISINOS, São Leopoldo, v. 23, n. 3, p. 408-424, jul. 2019. DOI 10.4013/edu.2019.233.02. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-62102019000300408&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 mar. 2023.

CRUZ, L. M.; COELHO, L. A.; FERREIRA, L. G. Docência em Tempos de Pandemia: Saberes e Ensino Remoto. **Debates em Educação**, Maceió. v. 13. 2021. p. 992-1016. DOI 10.28998/2175-6600.2021v13n3p992-1016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/11798>. Acesso em: 10 maio 2021.

CUNHA, M. I. A docência como ação complexa. *In:_____*. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3138122/mod_resource/content/2/Cunha_M.I.%20A%20a%20doc%C3%Aancia%20como%20a%C3%A7%C3%A3o%20complexa.pdf. Acesso em: 26 mar. 2023.

ETECDANS. Escola Técnica Dr. Adail Nunes da Silva. **Plano Plurianual de Gestão 2020-2024**. São Paulo – SP. 2020. Disponível em: http://etecdans.com.br/novo/wp-content/uploads/2020/12/PPG_2020_2024_etecdans.pdf. Acesso em: 12 abr. 2022.

FERNANDES, F. J. *et al.* Desafios e experiências na educação profissional: caminhos possíveis para o ensino remoto no contexto pandêmico. *In: PAIVA JÚNIOR, F. P. (org). Ensino Remoto em Debate*. Belém: Rfb, 2020. p. 71-87. Disponível em:

<https://portal.ifma.edu.br/wp-content/uploads/2020/12/ENSINO-REMOTO-EM-DEBATE-digital-2-1.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2023.

FERREIRA, F. I. Reformas educativas, formação e subjetividades dos professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.13, nº 38, p.239-251. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VkfgsBrLZF3kKxDs5K7Pk7y/?lang=pt>. Acesso em: 13 out. 2022.

FONTANA, F. Técnicas de Pesquisa. In: MAZUCATO, T. (org). **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Penápolis: FUNEPE, 2018. p. 59-77. Disponível em: https://faculdefastech.com.br/fotos_upload/2022-02-16_10-06-51.pdf. Acesso em: 21 mar. 2023.

FUCHS, C.; SCHÜTZ, J. A. Pensar a (im) possibilidade da escola em tempos de pandemia: reflexões à luz de masschelein e simons. In: PALÚ, J.; SCHÜTZ, J. A.; MAYER, L. (org). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020. p. 69-85. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/documentos/ensino-89/8839-livro-desafios-da-educacao-em-tempos-de-pandemia>. Acesso em: 21 mar. 2023.

GARIGLIO, J. A.; BURNIER, S. Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte ,v.28, n. 01, p. 211-236, mar. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/libraryFiles/downloadPublic/168>. Acesso em: 26 mar. 2023.

GARIGLIO, J. A.; BURNIER, S. L. Os professores da educação profissional: saberes e práticas. **Caderno de Pesquisa Fundação Carlos Chagas**, v. 44 n. 154, 2014. DOI 10.1590/198053142551. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/issue/view/288/pdf_16. Acesso em: 05 fev. 2023.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: INIJUI, 1998. 457 p.

KIRCHNER, E. A. Vivenciando os desafios da educação em tempos de pandemia. In: PALÚ, J.; SCHÜTZ, J. A.; MAYER, L. (org). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020. p. 45-53. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/documentos/ensino-89/8839-livro-desafios-da-educacao-em-tempos-de-pandemia>. Acesso em: 21 mar. 2023.

MACHADO, L. R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, 2008. DOI 10.15628/rbept.2008.2862. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/issue/view/74>. Acesso em: 15 jan. 2023.

NOVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt>. Acesso em: 07 ago. 2022.

OPAS. Organização Panamericana de Saúde. **OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia.** 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/news/11-3-2020-who-characterizes-covid-19-pandemic>. Acesso em: 11 ago. 2022.

PIMENTA, S. G. Saberes Pedagógicos e atividade docente. *In:* _____ (org). **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** São Paulo: Cortez, 1995. p. 15-34. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4404301/mod_resource/content/3/Texto-%20Pimenta-%201999-FP-%20ID%20%20e%20SD.pdf. Acesso em: 21 mar. 2023.

SANTOS, E. EAD, Palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos para hoje. Mas qual é mesmo a diferença? #livesdejunho. *In:* SANTOS, E. (org). **Escrevivências ciberfeministas e ciberdocentes: narrativas de uma mulher durante a pandemia de COVID-19.** São Carlos: Pedro & João, 2022. *E-book.* p. 57-71. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2022/01/Escrevivencias-Ebook-1.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2023.

SANTOS, R. *et al.* A educação profissional no Brasil: análise das diferenças ocupacionais e de rendimentos. *In:* MORAES, G. H. *et al.* (org). **Avaliação da Educação profissional e tecnológica: um campo em construção.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. p. 253-281. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_profissional_tecnologica/avaliacao_da_educacao_profissional_e_tecnologica_um_campo_em_construcao.pdf. Acesso em: 21 mar. 2023.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. *In:* BICUDO, M. A. V.; SILVA JÚNIOR, C. A. (org). **Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade.** v. 1. São Paulo: EDUNESP, 1996. p.145-155. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4442134/mod_resource/content/2/3.%20SAVIANI%20C%20Demerval.%20Os%20saberes%20implicados%20na%20forma%C3%A7%C3%A3o%20do%20educador.pdf. Acesso em: 02 abr. 2023.

SCIELO - *Scientific Eletronic Library Online.* São Paulo. SP. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/>. Acesso em: 26 mar. 2022.

SILVA, M. P. T. **Saberes Docentes na Educação Profissional: uma pesquisa autobiográfica no Instituto Federal do Espírito Santo.** 2015. 73 p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3025316. Acesso em: 21 maio 2021.

SOFTLINE. **Microsoft Teams: entenda o que é e como funciona.** 2022. Disponível em: <https://brasil.softlinegroup.com/sobre-a-empresa/blog/microsoft-teams-entenda-o-que-e-e-como-funciona#:~:text=O%20Microsoft%20Teams%20%C3%A9%20definido,engajamento%20e%20ser%20mais%20eficaz>. Acesso em: 16 abr. 2022.

SPESSATTO, M. B.; VIELLA, M. A. L.; CARMINATI, C. J. Os saberes e os desafios da docência. **Revista Labor**, v. 1, n. 23, p. 223-243, 15 jun. 2020. DOI

10.29148/labor.v1i23.44255. Disponível em:
<http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/44255>. Acesso em: 26 mar. 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012. 325 p. Disponível em: <https://toaz.info/doc-view-2>. Acesso em: 02 abr. 2023.

UNIARA - **Universidade de Araraquara**. Programa de Pós-graduação em processos de Ensino, Gestão e Inovação. Araraquara, SP. 2022. Disponível em:
<https://www.uniara.com.br/ppg/processos-ensino-gestao-inovacao/producao-intelectual/>. Acesso em: 26 mar. 2023.

VALLE, P. D.; MARCOM, J. L. R. Desafios da prática pedagógica e as competências para ensinar em tempos de pandemia. *In*: PALÚ, J.; SCHÜTZ, J. A.; MAYER, L. (org). **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020. p. 139-153. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/documentos/ensino-89/8839-livro-desafios-da-educacao-em-tempos-de-pandemia>. Acesso em: 21 mar. 2023.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA (QUESTIONÁRIO)

1-) Qual é a sua idade?

- De 25 a 29 anos
 De 30 a 39 anos
 De 40 a 49 anos
 De 50 a 59 anos
 60 anos e +

2-) Qual o seu nível acadêmico?

- Graduado
 Especialização (*Lato Sensu*)
 Mestrado (*Stricto Sensu*)
 Doutorado

3-) Qual o seu tempo de docência?

- De 02 a 10 anos
 De 11 a 20 anos
 De 21 a 30 anos
 De 31 a 40 anos
 De 41 a 60 anos
 61 anos e +

4-) Qual o seu tempo de serviço nesta Unidade Escolar?

- De 02 a 05 anos
 De 06 a 10 anos
 De 11 a 15 anos
 De 16 a 20 anos
 21 anos e +

5-) Já teve a oportunidade de trabalhar com o ensino remoto ou à distância antes da pandemia?

- Sim
 Não

6-) Na sua percepção, a pandemia teve impactos na sua saúde física? Se sim, exemplifique.

- Sim, _____.
 Não

7-) Na sua percepção, a pandemia teve impactos na sua saúde mental? Se sim, exemplifique.

- Sim, _____.
 Não

8-) Você acredita que seus gastos com equipamentos, internet e mobiliário de trabalho na sua residência teve impacto durante a pandemia? Se sim, exemplifique.

- Sim, _____.
 Não

09-) Durante a Pandemia você procurou algum tipo de formação continuada sobre o ensino remoto? Se sim, exemplifique.

- Sim, _____.

() Não

10-) Durante a pandemia você utilizou alguma metodologia de ensino já utilizada anteriormente? Se sim, exemplifique.

() Sim, _____.

() Não

11-) Assinale a alternativa melhor define sua ação durante a pandemia quanto a (ao):

| | Nunca | Raramente | Com certa Frequência | Frequentemente | Não quero Responder |
|--|-------|-----------|----------------------|----------------|---------------------|
| Usa equipamentos tecnológicos | | | | | |
| Usa as mídias digitais, plataformas, aplicativos e outras ferramentas | | | | | |
| Obteve uma Relação professor-aluno (em tela) durante as aulas remotas? | | | | | |
| As Avaliações eram prontamente respondidas? | | | | | |

12-) Para concluir este estudo acadêmico, você poderia nos dizer quais foram os saberes docentes que você construiu durante este período?

APÊNDICE B – PAUTA DE ENCONTRO DE FORMAÇÃO

Apresentação:

Durante minha pesquisa de Mestrado investiguei a relação dos docentes do ensino profissional com os saberes durante a pandemia.

Objetivos do Encontro:

- Divulgar entre os participantes os principais resultados “achados” da pesquisa.
- Contribuir com o processo de formação continuada em serviço dos docentes e gestores da Unidade Escolar.

Conteúdos Principais:

- Saberes docentes do campo educacional.
- Saberes docentes no ensino técnico.
- Debates iniciais.

Desenvolvimento do trabalho:

1) Introdução (5')

Apresentação pessoal do formador.

Apresentação da pauta de formação.

2) Explicação sobre a pesquisa e os “principais achados da pesquisa”. (10')

Objetivo da pesquisa:

Professores do curso Técnico em Alimentos e sua relação com os “saberes docentes durante a pandemia”.

Principais “achados”:

- Houve relação com diversos saberes e os exemplos citados sugerem que outros saberes também foram mobilizados, porém por serem entendidos como “situações do cotidiano escolar” não foram citados e
- A relevância da apresentação de alguns referências teóricas (Quadros Síntese 1 e 2) sobre os saberes docentes como tema para formação continuada em serviço.

3) Apresentação do Quadro Síntese 1 (20')

| Referencial | Saberes em relação | |
|-----------------------|--|--|
| Pimenta, 1995 | Experiência | “Os saberes de sua experiência de alunos que foram diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar” |
| | Conhecimento | “se entendermos que conhecer não se reduz a se informar, que não basta expor-se aos meios de informações para adquiri-las, senão que é preciso operar com as informações de, a partir delas, chegar ao conhecimento” |
| | Saberes pedagógicos | “revela que de certa maneira há um reconhecimento de que para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos” |
| Saviani, 1996 | Saber atitudinal | “abrange atitudes e posturas inerentes ao papel atribuído ao educador, tais como disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos, atenção às suas dificuldades etc “ |
| | Saber crítico-contextual | “o educador saiba compreender o movimento da sociedade identificando suas características básicas e as tendências de sua transformação, de modo a detectar as necessidades presentes e futuras a serem atendidas pelo processo educativo” |
| | Saberes específicos | “os saberes correspondentes às disciplinas em que se recorta o conhecimento socialmente produzido e que integram os currículos escolares – sejam oriundas das ciências da natureza, das ciências humanas, das artes ou de outras modalidades” |
| | Saber pedagógico | “incluem os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais, visando a articular os fundamentos da educação com as orientações que se imprimem ao trabalho educativo” |
| | Saber didático curricular | “os conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educador-educando” |
| Cunha, 2010 | Ao contexto da prática pedagógica | "no caso, da instrução escolar, saber identificar as teias sociais e culturais que definem o espaço em que os processos de ensinar e aprender acontecem e como se dá a inter-relação entre elas" |
| | A dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação | "são os que caracterizam a atividade socioeducativa do professor. Destacam-se a capacidade de trabalho coletivo, de formação entre os pares e as parcerias com outros professores ou com atores educativos locais" |
| | A ambiência da aprendizagem | "neles incluídas as habilidades de incentivo à curiosidade dos alunos, de envolvimento com a proposta de ensino e com as tarefas dela decorrentes" |
| | Ao contexto sócio-histórico dos alunos | "definidos como as habilidades de leitura da condição cultural e social dos estudantes, o estímulo as suas capacidades discursivas e de recomposição de suas memórias educativas, favorecendo uma produção do conhecimento articulada, de uma forma autobiográfica" |
| | Ao planejamento das atividades de ensino | "envolvendo as habilidades de delinear objetivos de aprendizagem, métodos e propostas de desenvolvimento de uma prática pedagógica efetiva. Envolve a capacidade de dimensionar o tempo disponível, relacionando-o com a condição dos alunos e as metas de aprendizagem" |
| | A condução da aula nas suas múltiplas possibilidades | "pressupõem a condição do professor de ser o artífice, junto com seus alunos, de estratégias que favoreçam uma aprendizagem significativa, ou seja, que ancorem nas estruturas culturais, afetivas e cognitivas dos estudantes as novas aprendizagens" |
| | A avaliação da aprendizagem | "retomam a trajetória percorrida, os objetivos previstos e as estratégias avaliativas que melhor informem sobre a aprendizagem dos estudantes. Exigem um conhecimento técnico e uma sensibilidade pedagógica que permitam ao professor a identificação e a leitura interpretativa do desenvolvimento de seus alunos" |
| Tardif, 2012 | Saberes de formação profissional | “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação). O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação” |
| | Saberes disciplinares | “além dos saberes produzidos pelas ciências da educação e dos saberes pedagógicos, a prática docente incorpora ainda saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária” |
| | Saberes curriculares | “correspondem a discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” |
| | Experenciais | “no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados” |
| Gauthier et al (1998) | Saber disciplinar | “se refere aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas, ao conhecimento por eles produzidos a respeito do mundo” |
| | Saber curricular | “também denominado programa de ensino, “a escola seleciona e organiza certos saberes produzidos pelas ciências e os transforma num corpus que será ensino nos programas escolares” |
| | Saber das Ciências da Educação | “todo professor adquiriu, durante a sua formação ou em seu trabalho, determinados conhecimentos profissionais que, embora não o ajudem diretamente a ensinar, informam-no a respeito de várias facetas de seu ofício” |
| | Saber da tradição pedagógica | “é o saber dar aulas que transparece numa espécie de intervalo da consciência. Nessa perspectiva, cada um tem uma representação da escola que o determina antes mesmo de ter feito um curso de formação de professores, na universidade” |
| | Saber experiencial | “aprender através de suas próprias experiências significa viver um momento particular, momento esse diferente de tudo o que se encontra habitualmente registrado como tal em nosso repertório de saberes” |
| | Saber da ação pedagógica | “é o saber experiencial dos professores a partir do momento que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula” |

4) Apresentação do Quadro Síntese 2 (15”)

| Referencial | Saberes em relação | |
|-----------------------------|--|---|
| Pimenta, 1995 | Experiência | “Os saberes de sua experiência de alunos que foram diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar” |
| | Conhecimento | “se entendermos que conhecer não se reduz a se informar, que não basta expor-se aos meios de informações para adquiri-las, senão que é preciso operar com as informações de, a partir delas, chegar ao conhecimento” |
| | Saberes pedagógicos | “revela que de certa maneira há um reconhecimento de que para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos” |
| Saviani, 1996 | Saber atitudinal | “abrange atitudes e posturas inerentes ao papel atribuído ao educador, tais como disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos, atenção às suas dificuldades etc “ |
| | Saber crítico-contextual | “o educador saiba compreender o movimento da sociedade identificando suas características básicas e as tendências de sua transformação, de modo a detectar as necessidades presentes e futuras a serem atendidas pelo processo educativo” |
| | Saberes específicos | “os saberes correspondentes às disciplinas em que se recorta o conhecimento socialmente produzido e que integram os currículos escolares – sejam oriundas das ciências da natureza, das ciências humanas, das artes ou de outras modalidades” |
| | Saber pedagógico | “incluem os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais, visando a articular os fundamentos da educação com as orientações que se imprimem ao trabalho educativo” |
| Cunha, 2010 | Saber didático curricular | “os conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educador-educando” |
| | Ao contexto da prática pedagógica | “no caso, da instrução escolar, saber identificar as teias sociais e culturais que definem o espaço em que os processos de ensinar e aprender acontecem e como se dá a inter-relação entre elas” |
| | A dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação | “são os que caracterizam a atividade socioeducativa do professor. Destacam-se a capacidade de trabalho coletivo, de formação entre os pares e as parcerias com outros professores ou com atores educativos locais” |
| | A ambiência da aprendizagem | “neles incluídas as habilidades de incentivo à curiosidade dos alunos, de envolvimento com a proposta de ensino e com as tarefas dela decorrentes” |
| | Ao contexto sócio-histórico dos alunos | “definidos como as habilidades de leitura da condição cultural e social dos estudantes, o estímulo as suas capacidades discursivas e de recomposição de suas memórias educativas, favorecendo uma produção do conhecimento articulada, de uma forma autobiográfica” |
| | Ao planejamento das atividades de ensino | “envolvendo as habilidades de delinear objetivos de aprendizagem, métodos e propostas de desenvolvimento de uma prática pedagógica efetiva. Envolve a capacidade de dimensionar o tempo disponível, relacionando-o com a condição dos alunos e as metas de aprendizagem” |
| | A condução da aula nas suas múltiplas possibilidades | “pressupõem a condição do professor de ser o artífice, junto com seus alunos, de estratégias que favoreçam uma aprendizagem significativa, ou seja, que ancorem nas estruturas culturais, afetivas e cognitivas dos estudantes as novas aprendizagens” |
| A avaliação da aprendizagem | “retomam a trajetória percorrida, os objetivos previstos e as estratégias avaliativas que melhor informem sobre a aprendizagem dos estudantes. Exigem um conhecimento técnico e uma sensibilidade pedagógica que permitem ao professor a identificação e a leitura interpretativa do desenvolvimento de seus alunos” | |
| Tardif, 2012 | Saberes de formação profissional | “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação). O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação” |
| | Saberes disciplinares | “além dos saberes produzidos pelas ciências da educação e dos saberes pedagógicos, a prática docente incorpora ainda saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária” |
| | Saberes curriculares | “correspondem a discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” |
| | Experenciais | “no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados” |
| Gauthier et al (1998) | Saber disciplinar | “se refere aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas, ao conhecimento por eles produzidos a respeito do mundo” |
| | Saber curricular | “também denominado programa de ensino, “a escola seleciona e organiza certos saberes produzidos pelas ciências e os transforma num corpus que será ensino nos programas escolares” |
| | Saber das Ciências da Educação | “todo professor adquiriu, durante a sua formação ou em seu trabalho, determinados conhecimentos profissionais que, embora não o ajudem diretamente a ensinar, informam-no a respeito de várias facetas de seu ofício” |
| | Saber da tradição pedagógica | “é o saber dar aulas que transparece numa espécie de intervalo da consciência. Nessa perspectiva, cada um tem uma representação da escola que o determina antes mesmo de ter feito um curso de formação de professores, na universidade” |
| | Saber experiencial | “aprender através de suas próprias experiências significa viver um momento particular, momento esse diferente de tudo o que se encontra habitualmente registrado como tal em nosso repertório de saberes” |
| Barroso, 2019 | Saber da ação pedagógica | “é o saber experiencial dos professores a partir do momento que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula” |
| | Ser docente no ensino técnico: um produto de experiência. | “Fundamentação da técnica”, atuando como condição do fenômeno; “Profissionalidade docente”, atuando como contexto; “Dependência financeira” que atua como fator interveniente; as ações de enfrentamento das condições, contexto e interveniências são caracterizadas pela categoria “Técnica como prática”; que geram consequências denominadas “Especificidades da docência no ensino técnico”. |

5) Abertura para perguntas e/ou dúvidas (30').

6) Questionário impresso de Avaliação individual do encontro (10').

Questionário impresso (Apêndice C).

7) Elaboração de relatório com base nos itens 1 a 6. Esse relatório será enviado para o campo empírico e para a UNIARA. **O ideal seria gravar essa formação.**

Canal de contato e divulgação do evento: E-mail institucional

Público-alvo: Gestores e docentes do campo empírico investigado.

Quantidade de participantes: 10

Quantidade de participantes por turma: 10 (1 turma)

Duração total do encontro de capacitação: 1 hora e 30 minutos

Local: Salão Nobre da unidade escolar

Certificação: Não haverá

Custos para o participante: Não haverá

APÊNDICE C – FICHA DE AVALIAÇÃO

Nome da formação: Aspectos que contribuem na permanência do aluno

Data: XX/XX/2023

| Itens | Questões – Formação Continuada | Respostas | | |
|-------|---|-----------|---------|-----|
| | | Sim | Parcial | Não |
| 1 | A Formação Continuada atingiu seu objetivo? | | | |
| 2 | O programa estabelecido foi completamente desenvolvido? | | | |
| 3 | A carga horária foi bem distribuída? | | | |
| 4 | A abordagem teórica foi clara? | | | |
| 5 | A abordagem prática foi suficiente? | | | |
| 6 | As instalações estavam adequadas? | | | |
| 7 | Os recursos foram adequados? | | | |
| 8 | O material apresentado foi satisfatório? | | | |
| 9 | A metodologia utilizada foi motivadora? | | | |
| 10 | Você poderá aplicar os conhecimentos em seu trabalho? | | | |

ESPAÇO PARA JUSTIFICATIVA, OPINIÕES E SUGESTÕES:

| |
|--|
| |
| |
| |

| Itens | Questões – Formador | Respostas | | |
|-------|--|-----------|---------|-----|
| | | Sim | Parcial | Não |
| 1 | Demonstrou domínio do conteúdo? | | | |
| 2 | A didática de ensino foi motivadora? | | | |
| 3 | Relacionou-se satisfatoriamente com a turma? | | | |
| 4 | Administrou corretamente o tempo? | | | |
| 5 | Conduziu adequadamente as atividades práticas? | | | |

ESPAÇO RESERVADO PARA JUSTIFICATIVA, OPINIÕES E SUGESTÕES:

| |
|--|
| |
| |
| |
| |