



A docência nos Institutos Federais em tempos pandêmicos: provocações teóricas

Teaching in Federal Institutes in Pandemic Times: theoretical provocations

Patrícia Gouvêa Nunes¹
Rosenilde Nogueira Paniago²
Teresa Sarmento³

Resumo

Este ensaio teórico objetiva elucidar provocações teóricas sobre a docência nos Institutos Federais (IFs), em meio à pandemia do início do século XXI, problematizando os desafios, saberes docentes e necessidades formativas para o ensino não presencial. Em face do isolamento social, decorrente do novo coronavírus (COVID-19), os professores foram desafiados ao ensino por meio de aulas remotas não presenciais, tendo que mobilizar diversas estratégias didáticas, algumas de formas improvisadas, mediadas pelas tecnologias, para as quais, muitos não estavam preparados. Na construção deste ensaio teórico, recorre-se inicialmente a uma reflexão sobre o contexto sociopolítico da educação brasileira pública em meio à pandemia. Posteriormente, discorre-se sobre o ensino não presencial no contexto pandêmico, sinalizando as orientações das diretrizes do CNE/MEC e finalizar-se-á com algumas provocações teóricas sobre a docência, destacando os desafios e advogando a necessidade da formação para a mobilização de saberes docentes que contemplem as necessidades do ensino-aprendizagem em um cenário tão complexo.

Palavras-chave: Docência. Ensino não presencial. Saberes docentes.

Abstract

This theoretical essay aims to elucidate theoretical provocations about teaching in Federal Institutes (IFs), in the midst of the pandemic of the beginning of the 21st century, by problematizing the challenges, teaching knowledge, and formative needs for non-presential teaching. In the face of social isolation, resulting from the new coronavirus (COVID-19), teachers were challenged to teach through remote, off-site classes, having to mobilize various didactic strategies, some in improvised ways, mediated by technology, for which many were not prepared. In the construction of this theoretical essay, a reflection on the socio-political context of Brazilian public education in the midst of the pandemic was first used. Subsequently, a discussion will be held on non-presential teaching in the pandemic context, signalling the guidelines of the CNE/MEC and will conclude with some theoretical provocations on teaching, highlighting the challenges and advocating the need for training for the mobilisation of teaching knowledge to meet the needs of teaching and learning in such a complex scenario.

¹ Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade do Minho, Braga, Portugal. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Campus Rio Verde. E-mail: patricia.nunes@ifgoiano.edu.br

² Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Minho, Braga, Portugal. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Campus Rio Verde. E-mail: rosenilde.paniago@ifgoiano.edu.br

³ Doutora em Estudos da Infância pela Universidade do Minho, Braga, Portugal. Professora do Instituto de Educação da Universidade do Minho, Braga, Portugal. E-mail: tsarmento@ie.uminho.pt



Keywords: Teaching. Non presential. Teaching knowledge.

1 Introdução

Neste ensaio discutiremos a atuação docente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), em meio à pandemia do início do século XXI, problematizando os desafios, saberes docentes e necessidades formativas para o ensino não presencial. A pandemia do Corona Virus Disease (COVID-19), é considerada internacionalmente, nos planos sanitário e económico, como o maior desafio para a humanidade, desde a Segunda Guerra Mundial. No período em que o mundo enfrenta uma pandemia de proporções ainda imensuráveis para a população mundial, o Brasil apresenta, de forma agravada, problemas governamentais que dificultam, ainda mais, as medidas tomadas para a oferta do ensino remoto, no momento em que as escolas foram fechadas e o ensino presencial foi substituído pelo ensino não presencial, para evitar a contaminação e proliferação do vírus SARS-CoV-2⁴.

O complexo cenário da COVID-19 desafiou os professores de todos os níveis educativos ao ensino remoto mediado pelas tecnologias, com a mobilização de diversas estratégias e recursos didáticos para os quais muitos não estavam qualificados. Ademais, muitos sistemas e instituições tiveram que implementar ações diversas, materializadas com pacotes e ferramentas digitais de que muitos alunos, e mesmo professores, não dispunham, o que fez acelerar ainda mais o processo de desigualdade social nos diferentes estados da federação brasileira. Conforme nota⁵ de várias entidades brasileiras, dentre as quais se destaca a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE),

A implementação de ações díspares - em muitos casos, efetivadas pela adoção de pacotes e softwares educacionais - visando a implementação da EAD, com o uso de ferramentas digitais, ensino remoto ou outras alternativas, sem a mediação direta de professores e com famílias sem condições de acessibilidade e de suporte ao processo educativo de crianças e jovens, não conseguirá oportunizar ensino de qualidade. (Nota, 2020, p.02)

⁴ Covid-19 (de *coronavirus disease-19*) designa a doença, enquanto o vírus causador da mesma é o SARS-CoV-2 (de *severe acute respiratory syndrome coronavirus 2*).

⁵ Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/doc-entidades-nacionais-cne-23abril20.pdf>



O exposto justifica a importância da presente discussão, tendo como foco a docência e como cenário os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), instituições públicas federais de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, cujo foco é a oferta de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) nas diferentes modalidades de ensino, que vão do Ensino Médio a Pós-graduação e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Os Institutos Federais compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC. (BRASIL, Lei nº 11.892/2008).

Na educação superior, os IFs contam com os cursos de tecnologia, especialmente, na área industrial e agrícola, e os de bacharelado e licenciaturas (Pedagogia, Matemática, Física, Química, Ciências Biológicas). Na educação profissional técnica de nível médio, atuam docentes, na forma integrada, atendendo também ao público de jovens e adultos, por meio da Educação de Jovens Adultos (EJA). São ainda ofertados nestas instituições cursos de mestrado, além dos cursos de extensão, de formação profissional de trabalhadores e da comunidade (Pronatec), de Formação Inicial e Continuada (FIC), de menor duração, e cursos de educação a distância de acordo com a demanda regional. (PACHECO, 2011).

A partir desse cenário dos IFs, quanto a oferta do ensino em diferentes níveis, é pertinente a discussão quanto à atuação dos professores da instituição no contexto pandêmico, uma vez que gerir a docência em vários níveis de ensino, complexifica ainda mais a atuação dos professores por meio do ensino remoto. Desta forma, neste ensaio, problematizamos os desafios, saberes e necessidade de formação para a docência em aulas remotas não presenciais, no contexto do novo coronavírus (COVID-19), discussão tecida a seguir.

Na organização do texto, inicialmente, apresentaremos uma reflexão sobre o contexto sociopolítico da educação brasileira em meio à pandemia, seguida de alguns elementos teóricos acerca do ensino não presencial no contexto pandêmico, e finalizaremos com algumas provocações teóricas sobre a docência, destacando os desafios e advogando a necessidade da formação para a mobilização de saberes docentes que contemplem as diferentes formas de aprendizagens dos estudantes num contexto de incerteza vivenciado atualmente.



2. Contexto sociopolítico da educação brasileira pública em meio à pandemia

O contexto histórico da pandemia do coronavírus (COVID-19) tem suscitado reflexões emergentes para a educação mundial como um todo, sendo que é fundamental situar o contexto sociopolítico vivenciado, especificamente, pela educação pública no Brasil, para se perceber o impacto da mesma neste país, no cenário concreto da atuação docente. Em termos gerais, nesta fase em que não se conhece data para o fim, é já muito evidente que a pandemia desocultou ainda mais a desigualdade social na distribuição da renda e as imensas deficiências no sistema educacional brasileiro.

De modo óbvio, esses dois problemas são interligados, uma vez que se torna impossível falar em oferta do ensino não presencial, fora da escola, para estudantes de escolas públicas brasileiras, quando a maioria da população brasileira não provê de subsídios materiais mínimos necessários à sobrevivência - realidade já presente antes da pandemia -, e os estudantes brasileiros, oriundos de escolas públicas, cujas famílias vivem à beira da miséria, não têm acesso a aparelhos tecnológicos e internet. Ao tratar de refletir o ensino não presencial para a educação pública brasileira, há de se evitar a posição simplista da possibilidade de negar o contexto sociopolítico brasileiro, ao subjugar a discussão do ensino a distância em escolas públicas para esses estudantes, sem se remeter às mazelas sofridas pela educação pública brasileira num governo estruturado em políticas neoliberais.

A pobreza e falta de escolarização da população brasileira são condições sociais que somente poderão ser suplantadas se enfrentadas simultaneamente, cada uma com sua especificidade, e que o Estado oportunize o acesso, permanência e êxito de estudantes ao ensino com equidade. Isso pode ser pensado por meio de políticas educacionais que não neguem a realidade tal como é, em crise, que ocorre há décadas com intenção de atender ao mercado, como afirma Boaventura (2020, p. 05), que “Desde a década de 1980 – à medida que o neoliberalismo se foi impondo como a versão dominante do capitalismo e este se foi sujeitando mais e mais à lógica do sector financeiro -, o mundo tem vivido em permanente estado de crise.”. Nessa conjuntura global de crise, as instituições educacionais são organizadas com vistas a responder ao mercado, e é nesse contexto histórico que ocorre a pandemia e a educação pública deve se configurar.



Cabe destacar que o protagonismo na proposição de políticas educacionais brasileiras a partir da lógica neoliberal, justificado pela “crise permanente” sinalizada por Boaventura como aquela “utilizada para explicar cortes nas políticas sociais (saúde, educação, previdência social) ou degradação dos salários” (2020, p. 05), não se iniciou com o governo bolsonarista em vigor durante a pandemia, porém, nele se intensifica com a retomada de um projeto anterior, fortemente impulsionado na década de 90 (LERCHE, 2007). Com o desígnio de situar a problemática, podemos citar a aprovação da emenda constitucional que criou um teto para os gastos públicos, a Emenda Constitucional nº 95/2016, a qual compromete diretamente os investimentos na educação pública brasileira, e conseqüentemente ocasiona o não cumprimentos das metas previstas no Plano de Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. (FRIGOTTO, 2018). Entretanto, no escopo deste texto, vamos nos ater a problematizar os desafios, os saberes e necessidades formativas para a docência nos IFs, com a proposta do ensino remoto, em meio do período indicado, diante do contexto em que se inserem estas instituições.

Nos Institutos Federais, em sua organização, há a reserva de 50% das vagas a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, sejam matriculados em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos, de acordo com as determinações da Lei nº 12.711/2012, sendo que a metade dessas vagas deve ser para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita. Além disso, devem ser considerados o percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas na Unidade Federada, conforme o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Constatado o cenário sociopolítico em que se inserem pelo menos 50% dos estudantes dessas instituições, em sua maioria oriundos de famílias menos favorecidas, vários questionamentos emergem quanto a oferta do ensino nos IFs durante a pandemia, que vão desde a garantia da oferta e acesso ao ensino não presencial, fora da instituição, para esses estudantes, considerando a permanência e êxito desses nos cursos oferecidos nas instituições, à atuação docente no ensino não presencial que promova o ensino de modo a atender à diversidade de aprendizagem e aspectos socioculturais dos estudantes

Embora consideremos ser fundamental uma discussão efetiva sobre os diferentes questionamentos que assolam a educação brasileira em todos os segmentos neste período



pandêmico, principalmente, os questionamentos acima anotados, direcionamos nosso olhar teórico em torno das nuances para a docência nos IFs, com a oferta do ensino não presencial, que podem contribuir de modo significativo para a permanência e êxito dos estudantes dessas instituições.

3. O ensino não presencial no contexto da Pandemia

De acordo com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que regulamenta o Art. 80 da LDB nº 9394/96, sobre a modalidade de ensino a distância brasileira EaD, é possível compreendê-la como modalidade para oferta de ensino por meio,

Da mediação didático pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (Art 1º, Decreto nº 9.057/2017)

Nesse decreto, pouco se esclarece quanto a formação de professores para a atuação nessa modalidade de ensino, referindo-se, de modo superficial, à questão que propõe o entendimento de que cabe às instituições educacionais que ofertam a EaD promover a formação para os professores atuarem. É válido ressaltar que não há um curso de formação exclusivo para a modalidade EaD e as orientações para trabalho docente nessa modalidade esteja presente em documentos internacionais e influenciam as políticas públicas educacionais e as regulamentações, de modo que as TICs e, hoje, como atualmente denominadas as TDICs foram sendo incorporadas nos cursos da educação básica e ensino superior.

A trajetória histórica da formação docente no Brasil já enfrenta desafios há décadas; há ambiguidades e falhas formais, desde as políticas educacionais para a formação inicial docente ao chão da escola, campo de atuação dos professores, ante escolas com estruturas físicas precárias, ausência de recursos materiais adequados para o ensino e desvalorização salarial dos profissionais da educação. Tal realidade não difere quando se fala na atuação docente na modalidade EaD, ela agrava-se, pois é sabido que são escassos os investimentos públicos, tanto para infraestrutura, com a implantação de aparelhos tecnológicos, quanto para a formação de professores para o uso das TDIC em sala de aula.

De acordo com a Portaria nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019, a oferta da modalidade de ensino EaD nos IFs não deve ultrapassar o limite de 40% da carga horária total



do curso e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) deve trazer, na matriz curricular, o percentual de carga horária a distância e indicar as metodologias a serem utilizadas. Essa normativa não aborda a formação docente e/ou como esta deve ser para atuação nessa modalidade de ensino, o que remete a refletir que a formação docente para o uso das tecnologias ao ensino não presencial já era algo precário, e, com o contexto pandêmico, com o aumento exponencial das necessidades do seu uso, ele agrava-se, evidenciando as fragilidades postas na formação docente para o uso de tecnologias no ensino.

Compreendendo que a formação de professores deve preparar o professor para a docência, em diferentes espaços formativos, isto é, educação formal e educação não formal, seja presencial ou a distância. Entretanto, a formação de professores é perpassada pela questão das TDICs, em especial, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (e as específicas para os níveis de ensino e modalidades de educação) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Superior e em cada um dos cursos ofertados nas IES que regulamentam os Projetos Pedagógicos dos cursos de formação inicial e continuada. A discussão da incorporação das TDICs, no entanto, para a formação de professores e a educação básica são discutidos massivamente desde a década 1990.

Neste sentido, esse ensaio advoga que a EaD, seja como parte da carga horária e/ou educação híbrida, seja como modalidade de ensino, não se difere da proposta apresentada nos documentos orientadores do ensino remoto e educação não presencial durante a pandemia, mas sim que os instrumentos metodológicos da EaD são indicados e utilizados numa adaptação emergencial em tempos de pandemia.

Moran (2020, s/p), há tempos, vem debatendo a questão de a educação “escolar compreender e incorporar mais as novas linguagens”, possibilitando espaços educativos com o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) como uma forma efetiva no processo de ensino-aprendizagem. Da mesma forma, Valente (2018), ao elucidar a importância do uso das TDIC, destaca que o foco não é a tecnologia em si, mas o fato de elas terem oportunizado novas formas de expressão e comunicação. Também corroboram Almeida e Valente (2011), ao alertarem que os professores, para conseguirem uma mediação no processo ensino-aprendizagem, necessitam dominar as funcionalidades e operações tecnológicas.



Em um cenário evidente de ausência de qualificação dos professores para o ensino mediado pelas TDIC, foi publicada a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, indicando tempo indeterminado para substituição das aulas presenciais pelo ensino não presencial, enquanto durar a situação de pandemia da COVID-19, designando que as instituições educacionais devam reorganizar os calendários escolares de acordo com a situação atual de se manter o isolamento social e, conseqüentemente, o ensino não presencial.

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (Portaria nº 343/2020).

Diante desse cenário, o Conselho Nacional de Educação (CNE), no dia 01 de junho de 2020, aprova diretrizes, por meio do Parecer CNE/CP nº 5/2020, para orientar escolas da educação básica e instituições de ensino superior durante a pandemia da COVID-19. Trata-se de um documento que aponta orientações e sugestões para todas as etapas de ensino, da educação infantil à superior, em instituições públicas e privadas do país. Com a aprovação desse parecer, o ensino remoto foi prorrogado até o final de 2020, o que nos remete refletir sobre a docência numa unidade do IF Goiano neste período, *locus* de atuação profissional das autoras, retomando a importância da formação docente continuada para o uso de tecnologias para o ensino-aprendizagem.

Conforme o referido parecer, entende-se por ensino não presencial, aquele ofertado com a realização de atividades pedagógicas não presenciais durante o período de pandemia da COVID-19, o que difere da modalidade de ensino da Educação A Distância (EaD), estabelecido no Decreto nº 9.057/2017, quando indica “possibilidades da utilização da modalidade Educação a Distância (EaD), previstas no Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 e na Portaria Normativa MEC nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019.” (Parecer CNE/CP nº 5/2020, p. 07).

Na mesma direção desse documento, no dia 03 de agosto de 2020, o CNE aprova, por meio do Parecer CNE/CP nº 11/2020, novo documento elaborado em consonância com as diretrizes apresentadas no Parecer CNE/CP nº 5/2020, no qual apresenta dados relevantes sobre o contexto educacional brasileiro diante do ensino não presencial, busca por direcionar e ajustar propostas para o ensino no período pandêmico, e tem como objetivo principal:

1. Apoiar a tomada de decisões para o retorno às aulas presenciais;



2. Oferecer diretrizes que orientem o planejamento dos calendários e dos protocolos específicos dos estabelecimentos de ensino, definidos pelas autoridades locais e regionais;
3. Oferecer sugestões e recomendações de cunho organizacional e pedagógico que podem ser desenvolvidos pelas escolas e sistemas de ensino. (Parecer CNE/CP nº 11/2020, p. 02)

A partir dessa regulamentação, não tratamos, neste texto, da modalidade de ensino EaD, reconhecendo que esta é uma modalidade prevista na LDB nº 9394/1996, com especificidades e nuances próprias que devem ser consideradas para seu estudo, e aqui neste ensaio problematizamos a docência não presencial, sem pormenorizar a discussão que já vem sendo construída em pesquisas direcionadas para a EaD. Ao contrário, as provocações teóricas que aqui fazemos quanto à docência para o ensino não presencial, podem contribuir para a reflexão da docência nessa modalidade de ensino, haja vista que se trata de um período histórico específico, que será debatido a partir da reflexão dos desafios e possibilidades formativas para a docência para o momento da pandemia.

O Parecer CNE/CP nº 5/2020 indica que o momento vivenciado na educação com a pandemia determina que o ensino deve ser organizado em atividades não presenciais, como “uma das alternativas para reduzir a reposição de carga horária presencial ao final da situação de emergência e permitir que os estudantes mantenham uma rotina básica de atividades escolares mesmo afastados do ambiente físico da escola.” (Parecer CNE/CP nº 5/2020, p. 07).

O referido documento esclarece que atividades não presenciais são aquelas a serem realizadas pela instituição de ensino com os estudantes fora do ambiente escolar, e frisa que a realização de atividades pedagógicas não presenciais tem por intuito evitar retrocesso de aprendizagem por parte dos estudantes e a perda do vínculo com a escola, o que pode levar à evasão e abandono. Já o Parecer CNE/CP nº 11/2020 indica possibilidade da retomada do ensino presencial, no entanto, de forma gradativa, respeitando as normas sanitárias de prevenção ao vírus.

Tanto no Parecer CNE/CP nº 5/2020, quanto no Parecer CNE/CP nº 11/2020, pouco se esclarece sobre a formação docente diante do período pandêmico. O cenário é complexo, haja vista que a oferta do ensino de maneira não presencial pode ser um atenuante dos desafios colocados à docência, mas é, urgentemente, necessário que alternativas, como a retomada da importância da formação de professores, sejam propostas para oportunizar o



ensino-aprendizagem aos estudantes, estas que perpassam, primeiramente, a garantia do acesso ao ensino não presencial ofertado.

Na mesma direção dos pareceres, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) já havia homologado, por meio da Portaria nº 376, de 3 de abril de 2020, sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus COVID-19, e esclarece no Art. 3º que,

As instituições integrantes do sistema federal de ensino de que trata o art. 1º, caput, que optarem por substituir as aulas presenciais por atividades não presenciais deverão organizá-las de modo que:

I - sejam mediadas por recursos digitais ou demais tecnologias de informação e comunicação, conforme indicado pelo § 1º do art. 1º da Resolução CNE/CEB nº 1/2016; e/ou

II - possibilitem aos estudantes o acesso, em seu domicílio, a materiais de apoio e orientação que permitam a continuidade dos estudos, com maior autonomia intelectual.

Conforme esses documentos, o panorama de promoção de aulas remotas, atividades não presenciais, *on-line*, efetivou-se no contexto dos IFs e trouxe uma série de preocupações quanto ao uso das TDIC que impactam tanto na docência, como na discência. A utilização das TDIC é favorável ao processo educativo, se bem integradas ao planejamento pedagógico, se os professores estiverem preparados para o seu uso e seja considerado, principalmente, o acesso dos estudantes ao ensino ofertado. Contudo, há de haver método, intencionalidade, complementaridade e estrutura para que sejam utilizadas. Do contrário, o uso TDIC não servirá para uma expansão das possibilidades de aprendizagem mas como precarização do ensino oferecido, reforçando e alargando ainda mais os problemas que a educação brasileira enfrenta há décadas.

4. A docência nos IFs no contexto da pandemia: formação, saberes e desafios

Reafirmamos que as mudanças atuais sejam causadas pelos avanços na Ciência, Tecnologias e demais mudanças sociais, que incluem, inclusive, o processo pandêmico do coronavírus, obriga os professores a buscarem diferentes estratégias didáticas e formas de ensino-aprendizagem a serem mobilizadas em sala de aula, para as quais muitos não estão preparados. Por certo, a COVID-19 empurrou-nos, de forma súbita, para o espaço digital, conclamando novas aprendizagens em termos de diferentes formas de comunicação *on-line*, estratégias de compras *on-line*, diferentes interrelações sociais afetivas *on-line*, trabalhar de



forma remota, reuniões *on-line*, e, evidentemente, ensinar, de forma remota, no ensino não presencial.

Assim, o momento atual, mais do que nunca, demanda novos saberes a serem mobilizados pelos professores em sala de aula. Não há mais que se falar no processo ensino-aprendizagem baseado apenas em aulas expositivas e tradicionais depois do tsunami social e educacional causado pela COVID-19, tampouco, não há mais que se falar em saberes da docência apenas com foco no conhecimento de uma área de conhecimento específica, situação que vale para os professores da educação básica e ensino superior e, nesse caso, os professores da EPT.

Do ponto de vista da docência na EPT, é importante reafirmarmos que os IFs, após a Lei nº 11.892/2008, possuem a obrigatoriedade de ofertar o ensino médio técnico profissionalizante, e, a partir de então, precisam transitar em vários níveis, que vai da educação profissional integrada e concomitante ao ensino médio a cursos de pós-graduação *latu sensu* e *strictu sensu*, sendo estas instituições únicas na oferta de três níveis de ensino, fato que desafia os professores no ensino verticalizado, tendo que elaborar diversos planejamentos e atuarem com estudantes de níveis e faixas etárias diferenciadas.

Neste cenário, destacamos que para o ingresso nos IFs não é exigida dos professores uma formação acadêmica vinculada à docência, logo, ingressam professores com formação em áreas diversas que vão de licenciaturas, bacharéis às engenharias de modo geral, muitos com currículos exemplares, com demasiada produção, contudo, sem experiência para a docência na EPT. Fato que nos suscita a importância da formação contínua para a aquisição dos saberes necessários à docência na EPT, principalmente em tempos de pandemia, como a da COVID-19, considerando que grande parte dos professores que atua na EPT não teve formação para a atuação docente em sua formação inicial, e mesmo os que possuem formação inicial em licenciatura, também estão enfrentando desafios.

Há que termos em conta que, conforme afirmam Pimenta e Lima (2017), Tardif (2013), Paniago (2016), a formação inicial é apenas um momento de aprendizagem da docência, porquanto, a aprendizagem prolonga-se por toda a carreira docente, o que implica na necessidade de um processo constante de formação e pesquisa, com vistas a não reprodução de práticas, e sim a sua (res)significação e inovação, enfim, ao exercício constante da práxis.



Do ponto de vista da formação para a EPT, também Machado (2008) vem defendendo a importância da formação pedagógica para os professores dos IFs, considerando a complexa e ambígua atuação no ensino verticalizado e singularidades das organizações educativas dos IFs. Na mesma direção Zamberlan (2017), ao discutir a atuação docente no ensino verticalizado dos IFs, pontua que: “[...] nos IFs os professores precisaram adquirir saberes e fazeres inerentes ao ensino fundamental, médio e superior e em diferentes modalidades. Percebi que esta é uma realidade que desperta fascínio, encantamento e empolgação perpassados por dificuldades, frustrações e desconfortos.” (Ibid.,142).

Ainda nos reportamos a Oliveira (2016), ao elucidar que muitos professores da EPT possuem qualificação técnica e de pesquisa em áreas específicas, em detrimento da formação pedagógica e experiência na docência. No cenário de trabalho dos docentes da EPT, a autora constata que a verticalização da oferta de ensino acarreta também a verticalização da atuação docente nestas instituições, e a ausência de formação pedagógica complexifica ainda mais a atuação docente nos diversos níveis de ensino.

No processo de discussão acerca dos saberes à docência, temos defendido matrizes de saberes que vão desde o saber da área de conhecimento, à pedagogia do conteúdo e os saberes advindos das Ciências da educação (PANIAGO, 2017). Ora, por ser a docência uma profissão de interação humana e com a intensidade de tantas mudanças sociais, afetivas, culturais, é importante que os professores adquiram vários saberes por meio de um processo contínuo de formação e pesquisa.

Desde a década de 1980, Shulman (1986, 1987) já anunciava a necessidade de os professores terem alguns conhecimentos base, configurados em, no mínimo, três categorias de conhecimento: 1) subject knowledge matter, 2) pedagogical content knowledge e 3) curricular knowledge, que, traduzindo, significam: o conhecimento do conteúdo da disciplina, o conhecimento pedagógico do conteúdo e o conhecimento curricular.

Por sua vez, também Freire (2006), na década de 1990, defendia uma prática reflexiva e a autonomia dos professores, em uma perspectiva progressista, anunciando alguns pontos elementares na prática docente, que, por certo, ainda são necessários para o atual momento que vivemos: 1) Não há docência sem discência; 2) Ensinar não é transferir conhecimento e 3) Ensinar é uma especificidade humana. O autor ancorado em uma matriz



de saberes balizado no diálogo, na confiança, no respeito, amorosidade, explica que “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...]” (Ibid., p.23).

Para Freire (2006), ensinar exige pesquisa, porquanto não há ensino sem pesquisa e vice-versa. Ele insiste na importância da busca contínua, da indagação, da procura, da constatação e da investigação por parte dos professores, como forma de suscitar essas atitudes nos educandos. Outro ponto destacado pelo autor, que vem ao encontro do que estamos vivendo, é que ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. Por fim, destacamos a importância da postura crítica e da reflexão sobre a prática, considerado por Freire, como uma estratégia de (res)significação da prática.

Assim, em momentos pandêmicos, com dirigentes máximos do país, como é o caso brasileiro, que não valorizam os profissionais da educação, as ideias de Freire (2006) são mais pertinentes e estão, cada vez mais vivas, considerando a importância de processos formativos consubstanciados na inovação, pesquisa, criticidade, valorização de saberes, postura crítica, política e abertura para novos processos educativos, de modo geral, a que os professores possam dar resposta à mobilização de novas práticas.

A partir deste manancial teórico abundante sobre os saberes da docência em que ainda acrescentamos Pimenta e Lima (2017) e Alarcão (2011), trazemos à tona, a compilação de vários saberes necessários à docência na intitulada Rosa de Saberes organizados por Paniago (2017), em que é destacada a importância e a necessidade de os professores: conhecerem o conteúdo de sua área de formação; saberem a pedagogia do conteúdo; conhecerem os princípios teóricos e epistemológicos das Ciências da Educação e da pedagogia; terem sensibilidade para conhecer o aluno, seu contexto e suas diferentes formas de aprendizagens; desenvolverem práticas de reflexão e investigação com vistas a inovarem, a (re)significarem a sua práxis e a lutarem por justiça social.

Tal como uma Rosa, não há supremacia de um saber sobre o outro, todavia, considerando todas as mudanças de ordem planetária que afetam a práxis docente, tal qual a que ocorre com a COVID-19, destacamos a importância de os professores desenvolverem a pesquisa da prática pedagógica e como princípio educativo, de modo a analisarem a sua práxis, buscando novas formas de ensino a serem mobilizadas e incitarem os alunos ao desenvolvimento da autonomia e da capacidade de questionamento, de investigação desde a



educação básica, na certeza de que o saber é dinâmico, histórico e cultural e, como tal, tem que estar em metamorfose constante.

A noção do saber dos professores, dos seus processos de construção e da sua validade, tem sido amplamente questionada pelas ciências da educação e pelos próprios docentes, o que parece particularmente importante quando aumentam as exigências das instituições empregadoras e a diversidade de funções (T. SARMENTO, 2017, p.295).

4.1 Neste processo de pandemia, quais as necessidades formativas para a docências nos IFs?

No processo de aprendizagem dos saberes da docência dos professores dos IFs em tempos de pandemia, destacaremos a importância e a necessidade de processos de formação continuada de modo a auxiliar os professores para o uso das TDCI. Afinal, a COVID-19 impactou profundamente a educação brasileira e, neste caso, a práxis docente, obrigando os professores a trocarem os artefatos didáticos utilizados no sistema de ensino presencial pelos artefatos tecnológicos no ensino a distância.

Por certo, o uso das TDIC já vinha sendo defendido há décadas por vários teóricos, contudo, a COVID-19 sinalizou as nossas fragilidades em termos de saber lidar com elas e nos imputou a necessidade de rompimento imediato do ensino presencial para adentrarmos ao ensino remoto mediado por diferentes artefatos tecnológicos, nos obrigando a aprender a aprender.

Evidentemente, sabemos que as tecnologias possuem o lado nefasto, causando dependências, ambiguidades, contudo, não há mais que se falar em ensino sem o uso delas. Conforme Moran (2018, p.11), os problemas que as tecnologias trazem “[...] não podem ocultar a outra face da moeda: é absurdo educar para um mundo conectado, educar para uma vida bucólica, sustentável e progressista baseada só em tempos e encontros presenciais e atividades analógicas (que são também importantes).”.

Logo, consideramos imprescindível que os professores da EPT sejam auxiliados por meio de formação continuada para lidarem com as diversas nuances, ambiguidades, desafios interpostos em sua práxis, que vai, desde a lidar com a diversidade de aprendizagens no ensino verticalizado, com ementas e planos de ensino diversos, incluindo o uso das TDIC no ensino remoto. Ora, se já não é fácil atuar no ensino verticalizado presencial, sem ter formação para a docência, como os professores atuarão no ensino remoto, sem participarem



de formação continuada a respeito de temáticas do campo das Ciências da Educação, práticas de ensino inovadoras mediadas pelas TDIC?

Ao pontuar a importância de os professores adquirirem conhecimentos sobre as diversas situações complexas e ambíguas que envolvem o ensino mediado pelas TDIC na EPT, salientamos a importância de se priorizarem os valores humanos, as relações afetivas, os sentimentos. Afinal, em um processo de ensino-aprendizagem em que os alunos se encontram do outro lado dos artefatos tecnológicos, com receitas de múltipla ordem e muitos medos, é fundamental que os professores se preocupem com o seu bem-estar, tão quanto, com os conteúdos a ensinar.

No atual cenário, tal como Freire (2006) anunciava, é imprescindível a abertura para novas aprendizagens. Sabemos que alguns professores resistem às mudanças, outros são tensionados, reagem e se abrem para novas aprendizagens. Conforme Moran (2020, s/p), as crises provocam reações diferentes nas pessoas. Algumas aprendem rapidamente, experimentam, visualizam novas oportunidades, novas aprendizagens; outras aprendem a lidar com os artefatos digitais e novas formas de socialização e ensino práticas diferentes e há um “terceiro grupo de pessoas permanecem na defensiva, só enxergando perdas e problemas (e só mudam tardiamente e a contragosto).”.

Tal como ocorre nas aulas presenciais, os professores da EPT que são resistentes às mudanças e não se abrem para novas aprendizagens, podem continuar a desenvolver um ensino perspectivado em práticas positivistas e tradicionais. Nesse caso, os artefatos tecnológicos são utilizados para a reprodução de aulas expositivas, sem incitar os alunos a questionarem, a pesquisarem, enfim, a desenvolverem sua autonomia e a serem protagonistas no processo de aprendizagem. Tal como pontua Moran (2020, s/p), nesse contexto, muitos professores só fizeram transposições de aulas presenciais para ambientes digitais - focadas mais na fala do professor.

De modo contrário, os professores que não resistem e se entregam a novas aprendizagens, pesquisando, participando de processos de formação continuada, estudos em grupo, tiram melhor proveito deste momento complexo, uma vez que pesquisam novas estratégias e recursos didáticos para mobilizarem o ensino remoto, aprendem tal como afirma Moran (2020, s/p),

A combinar dinâmicas diferentes: aulas gravadas, ao vivo, com dinâmicas individuais e outras bem participativas, que antes não lhes eram familiares no digital



(trabalho em grupos simultâneos, desenvolvimento de projetos, metodologias ágeis) com apresentação e discussão de resultados e novas sínteses.

Neste cenário desafiador, os professores necessitam ser auxiliados para o desenvolvimento de processos formativos ancorados em modelos híbridos, ao uso de estratégias e recursos diversos, com metodologias que incitem o aluno a ser ativo e protagonista da aprendizagem, tal como trabalho com projetos e pesquisa-ação, produção de portfólio (PANIAGO, 2017), ou como propõe Moran (2020), sala de aula invertida, problematização individuais e em grupo utilizando as plataformas digitais, com momentos *offline*, combinando com momentos *on-line*, ou aprendizagem compartilhada, sala de aula invertida, aprendizagem baseada em problemas e investigação, aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem por histórias e jogos (MORAN, 2018).

Assim, sem tecer prescrições sobre o fazer e saber docente, aqui defendemos a necessidade e importância de um processo de (re)novação constante da práxis, o que implica em processos perenes de formação continuada e de investigação sobre a prática pedagógica e, principalmente, a COVID-19 deflagrou as nossas fragilidades epistemológicas, teóricas e metodológicas acerca dos processos de ensino-aprendizagem obsoletos, ultrapassados, sinalizando a necessidade de novas formas de ensino, que incluem as TDIC.

Há que termos em conta que, bem antes da COVID-19, as tecnologias já eram uma realidade. Conforme Sarmiento, baseando-se em Serres (2012),

Os problemas de insucesso escolar residem mais na ‘ensinagem’ do que na ‘aprendizagem’. Ou seja, nascidos na era digital, em constante contato com informações chegadas ao mesmo tempo dos quatro cantos do mundo, de uma forma cinética, mobilizadora de diferentes estruturas neurológicas e motivacionais, os alunos confrontam-se com grandes dificuldades em se concentrar com um professor que faça da palavra e do quadro-negro o meio exclusivo para abordagem de qualquer matéria científica. (SARMENTO, 2017, p.290).

Então, as crianças, os jovens e os adultos de hoje, inseridos no mundo virtual, aprendem, em demorado, fora da escola o que implica na necessidade de se considerar estes saberes, tal como defendia Freire (2006). Da mesma forma, T. Sarmiento alerta que o espaço onde acontece a aprendizagem não é mais, nem só, a escola; “as crianças se alfabetizam em casa ou em outros lugares onde haja acesso virtual”.

A formação de professores hoje tem que ser também projetada em função das novas realidades escolares, dos novos públicos e dos novos agentes que intervêm no processo educativo, pelo que se esperaria que a sua formação fosse repensada “a partir de novos e renovados contextos de socialização e de aprendizagem organizacional e cultura (T. SARMENTO, 2017, p.287).



Valente (2019), Moran (2018), há décadas, vem alertando para o uso alargado das TDIC fora do ambiente escolar e da necessidade de os professores mobilizarem estes recursos no processo ensino-aprendizagem, seja síncrono ou assíncrono. Segundo Valente (2019, p.98), as TDIC estão rompendo com as barreiras temporais e mesmo as espaciais “a interação *on-line*, viabilizada por intermédio dessas tecnologias, possibilitou o desenvolvimento de cursos e atividades educacionais via internet, criando situações, nas quais, o professor e os aprendizes podem se encontrar para trocar ideias, por exemplo, em um bate papo ou *chat*”.

Ora, com tudo o que foi dito, salientamos que os professores, sejam da educação básica, ensino superior ou mesmo da EPT que atuam nestes dois níveis, não podem ser culpabilizados pela ausência de saberes a serem mobilizados em tempos complexos, tensos, ao contrário, é fundamental que sejam auxiliados em processos de formação continuada implementados institucionalmente.

Considerações finais

No presente ensaio, problematizamos os desafios, saberes docentes e necessidades formativas para a atuação dos professores da EPT no ensino não presencial no contexto da COVID-19. Salientamos que consideramos importante a formação para o exercício da docente, independentemente, de situações caóticas planetárias como a que estamos vivendo, decorrente da COVID-19, contudo, este cenário desafiante motivou-nos a focar na formação para o uso das TDIC, por meio do ensino não presencial no contexto pandêmico vivenciado, sendo necessário a retomada dos saberes docentes para o exercício profissional docente. Afinal, se a formação inicial não provê todas as necessidades formativas para os professores licenciados, tampouco proverá as necessidades formativas dos professores das áreas técnicas, engenharias e agronomias, estes que advém de cursos de graduação, cujas matrizes pedagógicas focalizaram apenas questões específica de áreas específicas.

Ademais, realçamos que os desafios enfrentados pelos professores neste período já faziam parte do cotidiano escolar, contudo, com a pandemia, estes foram desvelados e evidenciados, sinalizando a necessidade de formação continuada que dê suporte à (re)elaboração, (res)significação de práticas docentes presentes no cenário brasileiro,



especificamente, nos IFs. Entretanto, este é um aspecto ainda a ser investigado, dado que as práticas estão ocorrendo e necessitam de uma investigação detalhada quanto a atuação docente nestas instituições.

Ao problematizarmos a docência nos IFs, no período pandêmico do início do século XXI, com a proposta do ensino não presencial, apresentamos elementos para se pensar a formação continuada de professores no contextos destas instituições, que são ofuscados pela crescente demanda de atividades que secundarizam o ensino e sinalizam a retomada da urgência de espaços formativos para a atuação docente que contribuam efetivamente para o desenvolvimento profissional docente dos professores dos IFs, no qual, possam atuar como docentes em suas áreas de conhecimento por meio do tripé – ensino, pesquisa e extensão de modo articulado. Dentre os elementos em destaque, questionamos a atuação dos profissionais sem formação pedagógica específica para atuarem como professores, que podem apresentar dificuldades para desenvolver o ensino não presencial, fora do ambiente institucional, nesse período.

Sabemos que o ensino remoto não conseguirá propiciar, por si só, uma efetiva mudança nos processos de formação e atuação docente que oportunize uma educação capaz de atender de forma igualitária e inclusiva os estudantes, mas acreditamos que o uso das TDIC, nesta crise concreta, atenuou os problemas educacionais brasileiros e desvelou, de forma clarificada, muitos dos desafios que os docentes, cotidianamente, continuam a enfrentar, seja pelo acesso aos recursos digitais, seja pela formação e atuação profissional. Numa sociedade com um nível de incerteza tão elevado, conscientes das fragilidades de que a formação padece, reafirmamos, que seremos resilientes e nos comprometemos com o estudo e atuação no sentido da mudança, sustentando-nos, na esperança freiriana, entendendo-a como um projeto do ser humano já que essa mesma esperança é também a viabilização do projeto”.

Referências

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico prática** (Org.). Porto Alegre: Penso, 2018.



BRASIL. Decreto MEC nº 9.057, de 25 de maio de 2017 que regulamenta o Art. 80 da LDB nº 9394/96. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=65251-decreto9057-pdf&category_slug=maio-2017-pdf&Itemid=30192> Acesso em 01 de junho de 2020.

_____. Ementa Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm> Acesso em 02 de junho de 2020.

_____. Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm> Acesso em 01 de junho de 2020.

_____. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm> Acesso em 02 de junho de 2020.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Disponível em <<http://pne.mec.gov.br/>> Acesso em 03 de junho de 2020.

_____. Portaria MEC nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019, dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Disponível em <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-2.117-de-6-de-dezembro-de-2019-232670913>> Acesso em 02 de junho de 2020.

_____. Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020, dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>> Acesso em 05 de junho de 2020.

_____. Portaria SETEC nº 376, de 3 de abril de 2020, dispõe sobre as aulas nos cursos de educação profissional técnica de nível médio, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - COVID-19. Disponível em <<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=515&pagina=66&data=06/04/2020>> Acesso em 06 de junho de 2020.

_____. Parecer CNE/CP nº 5/2020, de 01 de junho de 2020, dispõe sobre diretrizes para orientar escolas da educação básica e instituições de ensino superior durante a pandemia do COVID-19. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192> Acesso em 02 de junho de 2020.



_____. Parecer CNE/CP nº 11/2020, de 03 de agosto de 2020, dispõe sobre diretrizes para orientar escolas da educação básica e instituições de ensino superior durante a pandemia do COVID-19. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 10 de agosto de 2020.

FLORES, A. **O futuro da profissão de professor**. In Spazziani, M. L (Org). *Profissão Professor: cenários, tensões e perspectivas*, pp. 332-355. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Indeterminação de identidade e reflexos nas políticas institucionais formativas dos IFs. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia Relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018, p.125-151.

_____, Gaudêncio. **A Educação está nocauteada**. Entrevista publicada por EPSJV/Fiocruz, 15-06-2018. Disponível em <<http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/a-educacao-esta-nocauteada>> Acesso em 01 de junho de 2020.

_____, Gaudêncio. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI**. Revista Educação Brasileira, vol 16, nº46, jan/abr, 2011.

_____, Ciavatta, M. **A formação do cidadão produtivo: a cultura do mercado no ensino médio técnico**. Brasília, DF:INEP, 2006.

MACHADO, L. **Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 1, 2008, p-8-22.

MORAN, José. **Transformações na Educação impulsionadas pela crise**. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2020/05/Transforma%C3%A7%C3%B5es.pdf>. Acesso em 25 de julho de 2020.

OLIVEIRA, B. C. de. **O trabalho docente na verticalização do Instituto Federal de Brasília**. 170p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília. 2016.

PACHECO, E. **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: Moderna, 2011.

PANIAGO, Rosenilde N. **Contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação para a Aprendizagem da Docência Profissional**, Tese de Doutorado - Universidade do Minho, Braga, 2016.



PANIAGO, N. Rosenilde. **Os professores, seu saber e o seu fazer**: elementos para uma reflexão sobre a prática docente. Paraná: editora Appris, 2017.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, Boaventura Sousa dos. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra, Portugal: Editora Almerinda, 2020.

SARMENTO, Teresa. **Formação de Professores para uma Sociedade Humanizada**. Revista da Educação. PUC-Campinas, 22(2), 285-297, 2017.

SARMENTO, Teresa. Identidades profissionais e contextos de trabalho na educação de infância. In Ferreira, F. (Org.) **Formação, Identidades e Desenvolvimento Profissional**, pp. 69-86. S.Tirso: D'Facto Eds, 2015.

SHULMAN, L. **Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform**. Harvard Educational Review, v. 57, nº1, p. 1-22, fev. 1987.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

VALENTE, J. A. A Sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico prática (Org.). Porto Alegre: Penso, 2018, p.26-42.

VALENTE, J. A. Tecnologias e Educação a Distância no Ensino Superior: Uso de Metodologias Ativas na Graduação / Technologies and Distance Education in Higher Education: use of active methodologies in an undergraduate course. **Trabalho & Educação - ISSN 1516-9537 / e-ISSN 2238-037X**, v. 28, n. 1, p. 97-113, 21 fev. 2019.

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. **Política Educacional no Brasil: introdução histórica**. Brasília: Liber Livro, 2007.

ZAMBERLAN, Adriana. **A Constituição da Docência na Ambiência Complexa dos Institutos Federais – Construindo Redes De [Trans] Formação**. Tese de Doutorado, Universidade de Santa Maria, 2017.